

ISSN 1998-2720

# УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



№ 4 (93)  
2021

Орловского государственного университета  
**УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ**

№ 4 (93)  
2021

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор

Гелла Т.Н. д-р ист. наук, проф.

Заместитель главного редактора

Пузанкова Е.Н., д-р пед. наук, проф.

Члены редколлегии:

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

Хованская Е.А. канд. пед. наук (Россия)

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

Айзенштат М.П. д-р ист. наук (Россия)

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

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

Арсентьева Н.Н. д-р филол. наук, проф. (Испания)

Беднарская Л.Д. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Видмарович Н.П. д-р филол. наук, проф. (Хорватия)

Зайченкова М.С. д-р филол. наук, проф. (Россия)

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

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

Ковалев П.А. д-р филол. наук, проф. (Россия)

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

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

Маймескулова А.Л. д-р наук, экстраорд. проф. (Польша)

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)

Никонова Т.А. д-р филол. наук, проф. (Россия)

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

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

Пастернак Е.Л. д-р филол. наук, проф. (Россия)

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

Поншион Т. д-р филол. наук, проф. (Франция)

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

Тамин М. д-р филол. наук, проф. (Франция)

Тер-Минасова С.Г. д-р филол. наук, проф. (Россия)

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

Чекова-Димитрова И. канд. филол. наук, доц. (Болгария)

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

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

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

Шемчук Ю.М. д-р филол. наук, проф. (Россия)

Ши Хуншен канд. филол. наук, проф. (Китай)

Ямагути Р. д-р филол. наук, проф. (Япония)

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 коммуника-  
ций. Свидетельство ПИ № ФС 77-80826 от 07.04.2021

Подписной индекс 43366

по объединённому каталогу «Пресса России»

© Коллектив авторов, 2021

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

### КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

**Гелла Т.Н.**

СЕРГЕЙ ТИМОФЕЕВИЧ МИНАКОВ – УЧЕНЫЙ, ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, НАСТАВНИК  
(К 75-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ) ..... 7

### 07.00.00 – ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Александрова А.П.**

АМЕРИКАНСКИЙ ПУТЬ ФЕДЕРАЛИЗМА ..... 9

**Арбеков А.Б.**

РОССИЙСКАЯ ВОЕННАЯ РАЗВЕДКА В АВСТРО-ВЕНГРИИ В 1876–1878 ГОДАХ ..... 14

**Власов А.Е., Штепа А.В.**

СОЦИАЛЬНО-БИОГРАФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И РОТАЦИЯ ПОМОЩНИКОВ  
НАЧАЛЬНИКОВ КАЛУЖСКОГО ГУБЕРНСКОГО ЖАНДАРМСКОГО УПРАВЛЕНИЯ  
В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА ..... 22

**Войт И.А.**

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИДНЕСТРОВСКОГО НАРОДА КАК ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРИДНЕСТРОВСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ..... 32

**Гелла Т.Н., Любогор Ю.С.**

МИГРАЦИЯ, БРЕКЗИТ И ПАНДЕМИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ В 2016–2021 гг. .... 37

**Зырянова М.А.**

ПРАВОВОЕ ПОЛЕ СОВЕТСКОЙ СЕМЕЙНОЙ ПОЛИТИКИ В 1946–1990 гг. В КОНТЕКСТЕ ОЦЕНКИ  
ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ В РСФСР И КОМИ АССР ..... 47

**Никитин Д.С.**

К ИСТОРИИ ДИСКУССИИ ОБ ИНДИЙСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ КОНГРЕССЕ В 1888 г. .... 55

**Никонов В.В.**

КРЕСТНЫЙ ХОД С ИЕРУСАЛИМСКОЙ ИКОНОЙ БОЖИЕЙ МАТЕРИ В ВОСТОЧНЫХ УЕЗДАХ  
МОСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ. ВЕКОВАЯ ТРАДИЦИЯ И ЗАПРЕТ В 1920-х гг. .... 58

**Орлова Л.Н., Мартынова М.В., Цыганкова Е.А.**

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СССР СЕРЕДИНЫ 40-х – НАЧАЛА 50-х гг. XX ВЕКА  
КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ КОМСОМОЛА ..... 63

**Свечникова С.В., Медведева Д.Е.**

КРЫМСКАЯ ПРОБЛЕМА В ПОЛИТИКЕ КРАЙНЕ ПРАВЫХ ПАРТИЙ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ ... 68

**Тумаков Д.В.**

ОБРАЗЫ УГОЛОВНЫХ ПРЕСТУПНИКОВ ПОСЛЕВОЕННОЙ ЭПОХИ В ОЦЕНКАХ СОВЕТСКИХ  
ОФИЦИАЛЬНЫХ ВЛАСТЕЙ И ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ  
ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ) ..... 75

**Шапиро Б.Л.**

МЕХОВАЯ МОДА В РАННЕМ СССР И ЕЕ ДИНАМИКА ..... 81

### 10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Антонова М.В., Алмалчи Хамид Сабах Хлайхель**

КОЛОРАТИВ «БЕЛЫЙ» В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» ..... 84

**Голбан О.С.**

ОБРАЗ САДА В НОВЕЛЛЕ ДЖОНА ФАУЛЗА «БАШНЯ ИЗ ЧЕРНОГО ДЕРЕВА» ..... 87

**Криволапов В.Н.**

ПИСЬМЕННОЕ НАСЛЕДИЕ ПАИСИЯ ВЕЛИЧКОВСКОГО В ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОМ  
КОНТЕКСТЕ ..... 92

**Куликова О.О.**

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА В ПЕРЕПИСКЕ  
И.С. ТУРГЕНЕВА ..... 96

**Кургузова Н.В., Федорчук М.А.**

РЕКТОР ДЛЯ СИРОТКИ: «АКАДЕМКА» КАК ТИПИЧНЫЙ СЮЖЕТ РОМФАНТА ..... 101

**Ли Цун**

КОНЦЕПЦИЯ СПАСЕНИЯ ВОСТОКА ВО «ФРЕГАТЕ “ПАЛЛАДА”» И А. ГОНЧАРОВА ..... 107

<b>Марков А.В.</b> АНТИТОТАЛИТАРНЫЙ ДИСКУРС ПЕСЕННОЙ ПОЭЗИИ (А. ГАЛИЧ, А. БАШЛАЧЁВ, Е. ЛЕТОВ) .....	110
<b>Марков А.В.</b> «ПОЭТИКА ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» Д.С. ЛИХАЧЕВА В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЛОГИИ ИСКУССТВА .....	114
<b>Никитина И.Н., Минкин К.С.</b> ГОРОДСКОЙ ТЕКСТ НА СТРАНИЦАХ РАССКАЗОВ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА («ГОРОД», «ПРОКЛЯТИЕ ЗВЕРЯ», «ИСТОРИЯ ИЗ ЖИЗНИ ШТАБС-КАПИТАНА КАБЛУКОВА», «ЛОЖЬ») .....	117
<b>Сабело Е.В.</b> ГЕДЕОНОВСКИЙ – ПЕРСОНАЖ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»: ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ И ПРОБЛЕМА ПРОТОТИПА .....	122
<b>Степанова Н.С.</b> ОЛЬФАКТОРНАЯ ПАМЯТЬ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ И.С. ШМЕЛЕВА .....	127
<b>13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Аксиненко Т.М.</b> ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» И «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ» .....	132
<b>Алтунин А.Ю., Фроленков В.Н.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕОМОТОРНОЙ ТРЕНИРОВКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ВУЗА МВД РОССИИ .....	135
<b>Амеличкин А.В.</b> ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО РАБОТНИКА СФЕРЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ПРОДЮСИРОВАНИЮ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ ПРОГРАММ .....	138
<b>Борисов А.С., Фефелов С.В., Винокурова Ю.А., Позднякова К.А.</b> МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ИСТОРИКО-ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	141
<b>Борисова Л.Е., Румянцева Е.Н.</b> АКТУАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО (АНГЛИЙСКОГО) ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ БАКАЛАВРИАТА (НА МАТЕРИАЛАХ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И. С. ТУРГЕНЕВА) .....	145
<b>Волков Е.С.</b> ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОХРАНЫ В ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, СВЯЗАННОЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ СТРЕЛКОВОГО ОРУЖИЯ .....	149
<b>Гаврилова О.А.</b> ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕПЕРТУАРА: НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИСТОКИ КОМПОЗИТОРСКОГО ПИСЬМА В ФОРТЕПИАННОЙ ТОККАТЕ А. ХАЧАТУРЯНА .....	155
<b>Горбунова Н.А., Колмаков Р.В.</b> ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПОТЕНЦИАЛА СОБЫТИЙНОГО ТУРИЗМА В СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	159
<b>Горикова Т.М., Ручина Л.И.</b> СЛОВАРЬ КОНЦЕПТОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .....	163
<b>Дорофеева В.И., Симанева Т.А.</b> СОЗДАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ОНЛАЙН КУРСА ПО ЦИФРОВЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ РЕСУРСАМ И СЕРВИСАМ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА .....	167
<b>Дурнев А.И.</b> ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ СТРЕЛКОВЫХ ТРЕНАЖЕРОВ В ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ВУЗА МВД РОССИИ .....	171
<b>Ефремова М.Д., Софронов Р.П.</b> ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛА «ЧЕЛОВЕК И ЕГО ЗДОРОВЬЕ») .....	174
<b>Зубова Ж.А., Антонова М.В.</b> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ, ЛИТЕРАТУРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ И РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ КАК ЧАСТЬ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТА .....	177
<b>Карапузиков А.А., Стороженко Л.А., Бобина Т.С., Гайнуллин Т.Ф.</b> ЗАРОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ .....	181
<b>Карева Н.В.</b> РОЛЬ КЕЙС-МЕТОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ .....	185
<b>Кашина С.В., Архипенко М.А.</b> ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ ОСНОВЕ .....	189
<b>Коломыцева О.Н.</b> СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ» И «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ» В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	194
<b>Косенко Н.А., Шитикова И.Б.</b> ДЕКОРАТИВНАЯ ЖИВОПИСЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ХУДОЖНИКА ПО КОСТЮМУ .....	199
<b>Малафий А.С., Сальникова О.Е.</b> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА .....	203
<b>Митяева А.М., Бабанова Е.М.</b> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ .....	207
<b>Никифоров С.В.</b> КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА ЮРИСПРУДЕНЦИИ МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОГО ПРОФИЛЯ .....	211
<b>Образцов П.И., Санкова Е.А.</b> ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ РОССИЙСКОГО ВУЗА .....	216

<b>Образцов П.И., Шумилин В.С., Пантелеев Р.Г., Трофименков А.К.</b> СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛУШАТЕЛЯ МАГИСТРАТУРЫ ВЕДОМСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....	220
<b>Овсянникова О.Н., Иванова О.Ю.</b> ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА .....	226
<b>Овсянникова О.А., Федорова М.А., Федоров М.Г.</b> К ВОПРОСУ ОБ УСПЕШНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ .....	230
<b>Патронова И.А.</b> ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА, КАК НАИБОЛЕЕ ЗНАЧИМЫХ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	235
<b>Позднякова К.А., Юркина Э.А.</b> АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ВНЕДРЕНИЯ И ШИРОКОГО РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ .....	242
<b>Позднякова К.А.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ НА УРОКАХ ПРАВА ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕФОРМАЦИИ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	245
<b>Ременцов А.Н., Фадеев И.В., Тончева Н.Н., Самсонов А.Н.</b> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ .....	251
<b>Сальникова О.С., Селяничев О.Л.</b> ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ПРОЕКТА ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ: ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЙ АСПЕКТ .....	256
<b>Сиянов А.И., Степанова Н.А., Устьянцева О.В.</b> МЕТОДОЛОГИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ С НАУКОЙ И ПРОИЗВОДСТВОМ .....	260
<b>Смагина Т.И., Сибилева А.Ю.</b> СПЕЦИФИКА ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	266
<b>Старостина С.Е., Федотова А.Д.</b> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТРИГГЕР ИЗМЕНЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ .....	269
<b>Терехов С.В., Терехова Л.А.</b> DIGITAL HUMANITIES: ЦИФРОВОЕ БУДУЩЕЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК .....	273
<b>Туревская Е.И.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА «ПОКОЛЕНИЯ Z» .....	277
<b>Фирсова О.А., Пантюхин Д.В.</b> ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «БИОЭТИКА» И НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА .....	281
<b>Хворостов А.С., Хворостов Д.А.</b> ТЕХНОЛОГИЯ И МЕТОДИКА НАНЕСЕНИЯ ПАТИНЫ ВРЕМЕНИ ПРИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКЕ МЕТАЛЛА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ .....	285
<b>Хмызова А.А.</b> ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ У БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	289
<b>Цирульникова Е.А.</b> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА .....	293
<b>Чаркина Н.В., Белолипецкая С.А.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ КВЕСТ-ИГР И КРОССЕНСОВ В ФОРМИРОВАНИИ СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	296
<b>Честныхина А.Д.</b> СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ВРАЧА В ВУЗЕ .....	301
<b>Чиркова Е.Ю.</b> ЭТНОГРАФИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА ОСНОВЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НАРОДНОГО ИСКУССТВА КАК ЭЛЕМЕНТ ОБУЧАЮЩЕГО ПРОЦЕССА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	306
<b>Шачкова Э.В., Абдуллин А.Г.</b> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МОНУМЕНТАЛЬНОЙ, СТАНКОВОЙ И МИНИАТЮРНОЙ КОМПОЗИЦИИ В ВУЗАХ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ .....	310
<b>Шульдешова Н.В.</b> МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОМУ ПЕРЕВОДУ В ВУЗЕ .....	318
<b>Яковлева Е.В., Прихода И.В.</b> ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ .....	323
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ .....	329
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ .....	330

*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)*

**Khovanskaya E.A.** *Candidate of Pedagogics (Russia)*

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

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

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

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

**Arsent'yeva N.N.** *Doctor of Philology, Prof. (Spain)*

**Bednarskaya L.D.** *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*

**Vidmarovich N.P.** *Doctor of Philology, Prof. (Croatia)*

**Zaichenkova M.S.** *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*

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

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

**Kovalev P.A.** *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*

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

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

**Maimeskulova A.L.** *Doctor of Sciences, extraordinary Prof. (Poland)*

**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)*

**Pasternak E.L.** *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*

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

**Ponchon T.** *Doctor of Philology, Prof. (France)*

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

**Tamine M.** *Doctor of Philology, Prof. (France)*

**Ter-Minasova S.G.** *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*

**Uman A.I.** *Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)*

**Chekova-Dimitrova I.** *Candidate of Philology, Docent (Bulgaria)*

**Chelysheva I.I.** *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*

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

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

**Shemchuk J.M.** *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*

**Shi Hunshen** *Candidate of Philology, Prof. (China)*

**Yamaguchi R.** *Doctor of Philology (Japan)*

*Acting chief editor*

**Dudina E.F.** *Candidate of Philology*

*Editorial Office address:*

302026, Orel Region, Orel, 95 Komsomolskaya Str.

Tel. +7 9050460601

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

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

Index 43366

on general catalog «Press of Russia»

© Team of authors, 2021

© OSU named after I.S. Turgenev, 2021

## CONTENTS

### EDITOR-IN-CHIEF'S COLUMN

**Gella T.N.**

SERGEY TIMOFEEVICH MINAKOV – SCIENTIST, TEACHER, MENTOR  
(FOR THE 75<sup>TH</sup> ANNIVERSARY OF HIS BIRTH) .....

7

### 07.00.00 – HISTORICAL SCIENCES

**Alexandrova A.P.**

THE AMERICAN WAY OF FEDERALISM .....

9

**Arbekov A.B.**

RUSSIAN MILITARY INTELLIGENCE IN AUSTRIA-HUNGARY IN 1876–1878 .....

14

**Vlasov A.E., Shtepa A.V.**

SOCIO-BIOGRAPHICAL CHARACTERISTICS AND ROTATION OF ASSISTANT CHIEFS  
OF THE KALUGA PROVINCIAL GENDARMERIE DEPARTMENT IN THE LAST QUARTER  
OF THE XIX - EARLY XX CENTURY .....

22

**Voit I.A.**

THE FORMATION OF THE PRIDNESTROVIAN PEOPLE AS A FORMATION PROCESS  
OF A PRIDNESTROVIAN IDENTITY .....

32

**Gella T.N., Lubogor Y.S.**

MIGRATION, BREXIT AND THE PANDEMIC IN THE GREAT BRITAIN IN 2016–2021 .....

37

**Zyryanova M.A.**

LEGAL FIELD OF SOVIET FAMILY POLICY IN 1946–1990 IN THE CONTEXT OF ASSESSMENT  
OF DEMOGRAPHIC CHANGES IN THE RSFSR AND KOMI ASSR .....

47

**Nikitin D.S.**

TO THE HISTORY OF DISCUSSION ON THE INDIAN NATIONAL CONGRESS IN 1888 .....

55

**Nikonov V.V.**

A PROCESSION WITH THE JERUSALEM ICON OF THE MOTHER OF GOD IN THE EASTERN  
COUNTIES OF THE MOSCOW PROVINCE. A CENTURY-OLD TRADITION AND PROHIBITION  
IN THE 1920 S. ....

58

**Orlova L.N., Martynova M.V., Tsygankova E.A.**

EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE USSR IN THE MID 40S – EARLY 50S. XX CENTURY AS  
AN INTEGRAL PART OF THE IDEOLOGICAL WORK OF THE KOMSOMOL. ....

63

**Svechnikova S.V., Medvedeva D.E.**

THE CRIMEAN PROBLEM IN THE POLITICS OF FAR-RIGHT PARTIES IN THE  
WESTERN EUROPE .....

68

**Tumakov D.V.**

IMAGES OF POST-WAR CRIMINALS IN THE ASSESSMENTS OF THE SOVIET  
OFFICIAL AUTHORITIES AND LAW ENFORCEMENT AGENCIES (BASED ON MATERIALS  
FROM THE YAROSLAVL REGION) .....

75

**Shapiro B.L.**

FUR FASHION IN THE EARLY USSR AND ITS DYNAMICS .....

81

### 10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

**Antonova M.V., Almalchi Hamid Sabah Hlaichel**

THE COLORATIVE “WHITE” IN I.S. TURGENEV’S NOVEL “THE NOBLE NEST” .....

84

**Golban O.S.**

THE IMAGE OF GARDEN IN THE NOVEL OF JOHN FOWLES «THE EBONY TOWER» .....

87

**Krivolapov V.V.**

PAISY VELICHKOVSKY’S WRITTEN LEGACY IN THE HISTORICAL AND LITERARY CONTEXT ..

92

**Kulikova O.O.**

FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE COMIC PORTRAIT IN THE CORRESPONDENCE  
OF I.S. TURGENEV .....

96

**Kurguzova N.V., Fedorchuk M.A.**

RECTOR FOR AN ORPHAN: «ACADEMIC FANTASY» AS A TYPICAL ROMFANT PLOT .....

101

**Li Cong**

THE CONCEPT OF SAVING THE EAST IN THE «FRIGATE “PALLADA”»

BY I.A. GONCHAROV .....

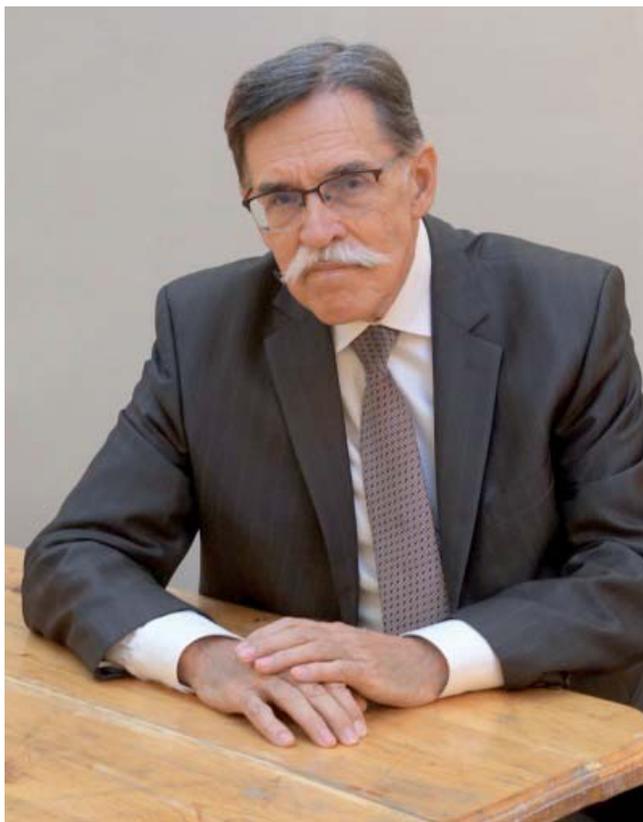
107

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 28.12. 2018

07.00.02 – Domestic history (historical sciences), 07.00.03 – General history (of the corresponding period) (historical sciences), 10.01.01 – Russian literature (philological sciences), 10.01.03 – Literature of the peoples of foreign countries (with indication of specific literature) (philological sciences), 13.00.02 – Theory and methods of training and education (by areas and levels of education) (pedagogical sciences), 13.00.08 – Theory and methodology of vocational education (pedagogical sciences)

<b>Markov A.V.</b> ANTI-TOTALITARIAN DISCOURSE OF SONG POETRY(A. GALICH, A. BASHLACHEV, E. LETOV) .....	110
<b>Markov A.V.</b> THE POETICS OF OLD RUSSIAN LITERATURE BY D.S. LIKHACHEV IN THE CONTEXT OF THE SOCIOLOGY OF ART .....	114
<b>Nikitina I.N., Minkin K.S.</b> URBAN TEXT ON THE PAGES OF STORIES LEONID ANDREEV («THE CITY», «THE CURSE OF THE BEAST», «STORY FROM THE LIFE OF STAFF CAPTAIN KABLUKOV «, «THE LIE») .....	117
<b>Sabelo E.V.</b> GEDEONOVSKY IS A CHARACTER OF THE NOVEL OF I.S. TURGENEV «DVORYANSKOE GNEZDO»: ARTISTIC IMAGE AND PROBLEM OF PROTOTYPE .....	122
<b>Stepanova N.S.</b> OLFACTORY MEMORY IN THE AUTOBIOGRAPHIC PROSE BY I.S. SHMELEV .....	127
<b>13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES</b>	
<b>Aksinenko T.M.</b> FORMATION OF SYSTEMIC LINGUISTIC KNOWLEDGE AMONG STUDENTS-DEFECTOLOGISTS IN THE STUDY OF THE DISCIPLINES «RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH» AND «PHILOLOGICAL BASES OF DEFECTOLOGICAL EDUCATION» .....	132
<b>Altunin A.Y., Frolenkov V.N.</b> THE USE OF IDEOMOTOR TRAINING IN FIREPOWER TRAINING FOR CADETS OF THE INSTITUTE OF THE MIA OF RUSSIA .....	135
<b>Amelichkin A.V.</b> PREPARATION OF THE FUTURE EMPLOYEE FOR THE PRODUCTION OF CULTURAL AND LEISURE PROGRAMS IN THE SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES SPHERE .....	138
<b>Borisov A.S., Fefelov S.V., Vinokurova Yu.A., Pozdnyakova K.A.</b> TEACHING METHODS USED IN THE DISTANCE FORM TEACHING IN THE FRAMEWORK OF HISTORICAL AND LEGAL EDUCATION .....	141
<b>Borisova L.Y., Rumyantseva E.N.</b> RELEVANCE AND PROSPECTS OF STUDYING A FOREIGN (ENGLISH) LANGUAGE FOR STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL MAJORS OF BACHELOR'S DEGREE (ON THE DATA GOT FROM A SOCIOLOGICAL SURVEY OF STUDENTS TRAINED ON ECONOMICS MAJORS OF THE ORYOL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I. S. TURGENEV) .....	145
<b>Volkov E.S.</b> A THEORETICAL MODEL OF THE FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE OFFICERS OF SECURITY UNITS IN DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES RELATED TO THE USE OF SMALL ARMS .....	149
<b>Gavrilova O.A.</b> THE STUDY OF THE PEDAGOGICAL REPERTOIRE: THE NATIONAL ORIGINS OF COMPOSITIONAL WRITING IN A. KHACHATURIAN'S PIANO TOCCATA .....	155
<b>Gorbunova N.A., Komrakov R.V.</b> DIAGNOSTICS OF THE READINESS OF BACHELORS OF SOCIOCULTURAL ACTIVITY TO USE THE POTENTIAL OF EVENT TOURISM IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES .....	159
<b>Gorshkova T.M., Ruchina L.I.</b> DICTIONARY OF CONCEPTS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE .....	163
<b>Dorofeyeva V.I., Simaneva T.A.</b> CREATION AND IMPLEMENTATION OF ONLINE COURSE ON DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES AND SERVICES FOR THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS .....	167
<b>Durnev A.I.</b> THE USE OF INTERACTIVE SHOOTING SIMULATORS IN THE SHOOTING TRAINING CADETS OF THE MIA OF RUSSIA .....	171
<b>Efremova M.D., Sofronov R.P.</b> FORMATION AND DEVELOPMENT OF MOTIVATION TO A HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS IN THE SCHOOL COURSE OF BIOLOGY (ON THE EXAMPLE OF THE SECTION "HUMAN AND HEALTH") .....	174
<b>Zubova Zh.A., Antonova M.V.</b> SOME FEATURES OF DESIGNING EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN, LITERARY EDUCATION AND RUSSIAN PHILOLOGY AS PART OF THE PREPARATION OF A MASTER'S DEGREE STUDENT .....	177
<b>Karapuzikov A.A., Storozhenko L.A., Bobina T.S., Gainullin T.F.</b> THE ORIGINS AND DEVELOPMENT OF FIRE-TECHNICAL EDUCATION IN RUSSIA .....	181
<b>Kareva N.V.</b> THE ROLE OF THE CASE-STUDY METHOD IN PROFESSIONALLY-ORIENTED TEACHING AT THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION .....	185
<b>Kashina S.V., Arkhipenko M.A.</b> INTEGRATIVE APPROACH IN TEACHING ENGLISH ON TRYLINGUAL BASIS .....	189
<b>Kolomytseva O.N.</b> THE CORRELATION OF THE CONCEPTS OF "NON-TRADITIONAL FORMS" AND "MODERN LEARNING TECHNOLOGIES" IN THE PROCESS OF INTERRELATED LEARNING TYPES OF SPEECH ACTIVITY .....	194
<b>Kosenko N.A., Shitikova I.B.</b> DECORATIVE PAINTING IN PROFESSIONAL TRAINING COSTUME DESIGNER .....	199
<b>Malafiy A.S., Salnikova O.E.</b> ON THE ISSUE OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION SKILLS AMONG FUTURE SPECIALISTS OF THE TOURISM AND HOSPITALITY INDUSTRY .....	203
<b>Mityaeva A.M., Babanova E.M.</b> IMPROVING LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES .....	207
<b>Nikiforov S.V.</b> CRITERION-EVALUATION COMPONENT OF THE MODEL OF FORMATION OF LEGAL CULTURE OF THE BACHELOR OF JURISPRUDENCE OF THE INTERNATIONAL LEGAL PROFILE .....	211
<b>Obraztsov P.I., Sankova E.A.</b> THE PROBLEM OF INTEGRATION OF FOREIGN STUDENTS INTO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE RUSSIAN UNIVERSITY .....	216
<b>Obraztsov P.I., Shumilin V.S., Panteleev R.G., Trofimenkov A.K.</b> THE ESSENCE AND CONTENT OF THE ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL COMPETENCE OF THE STUDENT OF THE MAGISTRACY OF THE DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATION .....	220

<b>Ovsyannikova O.N., Ivanova O.Yu.</b> FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF THE TECHNICAL UNIVERSITY .....	226
<b>Ovsyannikova O.A., Fedorova M.A., Fedorov M.G.</b> ON THE QUESTION OF THE SUCCESS OF THE LEARNING PROCESS AT THE UNIVERSITY.....	230
<b>Patronova I.A.</b> THE EXPERIENCE OF RESEARCHING THE PERSONALITY TRAITS OF A TEACHER AS THE MOST SIGNIFICANT IN PROFESSIONAL ACTIVITY.....	235
<b>Pozdnyakova K.A., Yurkina E.A.</b> ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF IMPLEMENTATION AND WIDESPREAD DISSEMINATION OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION.....	242
<b>Pozdnyakova K.A.</b> PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES USED IN THE LESSONS OF LAW TO OVERCOME THE DEFORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS AND THE FORMATION OF THE LEGAL CULTURE OF STUDENTS .....	245
<b>Rementsov A.N., Fadeev I.V., Toncheva N.N., Samsonov A.N.</b> IMPROVEMENT OF TECHNOLOGY OF TEACHING TECHNICAL DISCIPLINES IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING.....	251
<b>Salnikova O.S., Selyanichev O.L.</b> FROM THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING A JOINT PROJECT OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS: CAREER GUIDANCE ASPECT .....	256
<b>Siyanov A.I., Stepanova N.A., Ustyantseva O.V.</b> METHODOLOGY OF COMPETENCE TRAINING OF SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF INTEGRATION OF EDUCATION WITH SCIENCE AND PRODUCTION.....	260
<b>Smagina T.I., Sibileva A.Y.</b> SPECIFICS OF TECHNOLOGIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN.....	266
<b>Starostina S.E., Fedotova A.D.</b> DISTANCE LEARNING AS A TRIGGER FOR CHANGES IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION.....	269
<b>Terekhov S.V., Terekhova L.A.</b> DIGITAL HUMANITIES: THE DIGITAL FUTURE OF THE HUMANITIES .....	273
<b>Turevskaya E.I.</b> RESEARCH OF THE SUBJECTIVE SEMANTIC SPACE OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERSONALITIES OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF «GENERATION Z».....	277
<b>Firsova O.A., Pantyukhin D.V.</b> TEACHING THE DISCIPLINE “BIOETHICS” AND THE MORAL FORMATION OF THE PERSONALITY OF THE MEDICAL INSTITUTE STUDENTS .....	281
<b>Khvorostov A.S., Khvorostov D.A.</b> TECHNOLOGY AND TECHNIQUE OF APPLYING THE PATINA OF TIME IN ARTISTIC METALWORKING IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF STUDENTS.....	285
<b>Khmyzova A.A.</b> GAME MODELING AS A MEANS OF INCREASING THE MOTIVATION OF TRAINING FOR BACHELORS OF PROFESSIONAL EDUCATION.....	289
<b>Tsirulnikova E.A.</b> SPECIAL ASPECTS OF ORGANIZING PROJECT ACTIVITIES DURING PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....	293
<b>Charkina N.V., Belolipetskii S.A.</b> THE USE OF LITERARY QUEST GAMES AND CROSSES IN THE FORMATION OF THE VOCABULARY OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION .....	296
<b>Chestnykhina A.D.</b> THE STRUCTURAL AND CONTENT MODEL OF THE FORMATION OF THE LEGAL COMPETENCE OF THE FUTURE DOCTOR AT THE UNIVERSITY.....	301
<b>Chirkova E.Y.</b> ETHNOGRAPHIC RESEARCH BASED ON WORKS OF FOLK ART AS AN ELEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN ART EDUCATION .....	306
<b>Shachkova E.V., Abdullin A.G.</b> DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING MONUMENTAL, EASEL AND MINIATURE COMPOSITION IN UNIVERSITIES OF THE HUMANITARIAN DIRECTION .....	310
<b>Shuldeshova N.V.</b> METHODS AND TECHNIQUES OF TEACHING HIGH-QUALITY TRANSLATION AT THE UNIVERSITY .....	318
<b>Yakovleva Ye.V., Prikhoda I.V.</b> ASSESSMENT OF THE EFFICIENCY OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-REGULATION OF UNIVERSITY STUDENTS WITH THE USE OF PROFESSIONAL TRAINING COURSES .....	323



**СЕРГЕЙ ТИМОФЕЕВИЧ МИНАКОВ –  
ученый, преподаватель, наставник  
(К 75-летию со дня рождения)**

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева – один из старейших учебных заведений Орловской области. С его историей и деятельностью связаны имена многих известных советских и российских преподавателей и ученых. В их числе необходимо назвать и имя крупного российского ученого, доктора исторических наук, профессора Сергея Тимофеевича Минакова, чей 75-летний юбилей отмечается в октябре этого года.

Минаков Сергей Тимофеевич родился 23 октября 1946 г. в семье кадрового офицера, подполковника ВВС Вооруженных сил СССР, командира авиаполка Т.Л. Минакова. Мать – преподаватель музыкальной школы по классу «скрипка» Н.П. Минакова. Трудовую деятельность Сергей Тимофеевич начал в 1963 г. в оркестре драматического театра (фортепьяно). После окончания средней общеобразовательной школы и музыкального училища (по классу фортепьяно) с 1964 по 1967 гг. работал преподавателем по классу фортепьяно в музыкальной школе. В 1967 г. поступил на исторический факультет Московского Государственного университета им. М.В. Ломоносова, окончил его в 1972 г., специализировавшись по кафедре истории средних веков. В 1972 г. поступил в аспирантуру, хотя должен был прервать обучение, т.к. в 1973/1974 г. проходил действительную военную службу в войсках ПВО Дальневосточного военного округа. В 1974–1976 гг.

продолжил и завершил обучение в аспирантуре по кафедре истории средних веков исторического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. С сентября 1976 г. работает на историческом факультете Орловского педагогического института/ОГПУ/ОГУ им. И.С.Тургенева, пройдя профессиональный путь от старшего преподавателя до неизменного заведующего кафедрой истории России (с 1991 г. по настоящее время) и декана исторического факультета ОГУ им. И.С.Тургенева (с 1996 по 2012 гг.). В 1984 г. С.Т. Минаков защитил кандидатскую диссертацию по теме: «Монастырь и город в Леоне и Кастилии в X–XIII вв.».

Не забывая средневековые сюжеты (С.Т. Минаков преподает курс «История средних веков»), он основным предметом своих научных изысканий выбрал военную историю СССР 20–30-х годов<sup>1</sup>. В результате в 2000 г. Сергей Тимофеевич защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора исторических наук по теме: «Советская военная элита 20-х годов: состав, социокультурные особенности, политическая роль». В 2003 г. был утвержден в звании профессора по кафедре истории России.

С.Т. Минаков – известный российский историк. Его перу принадлежат около 370 публикаций, включая 20 монографий (в том числе 2 переиздания), 2 учебника для средней школы по истории России XX–XXI вв. (в ходе Всероссийского конкурса признанные лучшими и рекомендованные Минобрнауки в 2001 г., последнее издание 2017 г.). В числе его наиболее востребованных монографий такие издания, как: «За отворотом маршальской шинели» (Орёл, 1999); «Советская военная элита 20-х годов: состав, эволюция, социокультурные особенности и политическая роль» (Орёл, 2000); «Сталин и его маршал» (М., 2004); «Сталин и заговор генералов» (М., 2005); «1937. Заговор был!» (М., 2010); «Заговор «красных маршалов». Тухачевский против Сталина» (М., 2018); «Первый русский генерал Венедикт Змеёв» (М., 2018) и др.

Безусловно, такой богатый запас исторических знаний и исследовательского опыта историка-ученого как у Сергея Тимофеевича не мог не найти свое выражение в учениках. Отношение к истории у него особое. Он сам отмечает, что: «Для меня «история» – это не профессия. Это мировоззрение, мировосприятие, <...>. Поэтому, прежде всего, я Историк, а преподавание истории – как одно из направлений применения своего исторического знания, хотя главным для меня является изучение истории и историческое исследование, как говорится – историческая наука»<sup>2</sup>. На юбилей, посвященному 70-летию со дня рождения С.Т. Минакова, орловский писатель Владимир Ермаков так отозвался о С.Т. Минакове: «Редкий дар, когда человек занимается увлеченно, глубоко, талантливо наукой и может говорить об этом обществу так, что достижения его науки становятся общественным достоянием, это замечательно. Не может быть культурной среды без таких людей»<sup>3</sup>. Такое отношение к истории во многом определяет роль С.Т. Минакова в качестве руководителя научной школы



по изучению российской военной элиты второй половины XVII – первой половины XX вв.

Одним из важнейших предназначений научной школы является не только то, что она генерирует научные идеи, способствует их распространению, но и то, что она является платформой, площадкой для подготовки нового поколения ученых. Под его научным руководством 21 аспирант защитили кандидатские диссертации, причем 15 из них – по указанной научной проблематике. Сергей Тимофеевич также являлся научным консультантом двух докторантов – А.Н. Гребенкина (2017) и В.А. Бобкова (2018 г.), которые успешно защитили свои докторские диссертации по проблемам военной истории XVIII – начала XX вв. С.Т. Минаков, как наставник молодых исследователей, придерживается, по его словам, следующего: «Всякая прикладная сфера предполагает способности, талант, профессиональную интуицию, а в преподавательской деятельности обязательно нужно любить тех, кого обучаешь, и быть снисходительным к их слабостям, но никогда ими не пользоваться, быть великодушным к их проступкам. Быть сильным и добрым»<sup>4</sup>.

Бывшие аспиранты и докторанты С.Т. Минакова успешно работают в высших учебных заведениях и других образовательных организациях г. Орла, занимают высокие должности в городской и областной администрации, в культурно-просветительских структурах Орловской области, с успехом презентуют свои научные достижения на научных конференциях разного уровня и гордостью заявляют о себе как о представителе его научной школы.

Сергей Тимофеевич Минаков вел и по сей день ведет большую общественную работу. В 1983–1985 гг. он был Председателем профкома ОГПИ, а в 1985–1987 гг. секретарем парткома ОГПИ (освобожденным). В 1990-е гг. был председателем комиссии по правам ре-

абилитированных жертв политических репрессий при Орловском областном Совете, а затем председателем комиссии по правам человека при главе администрации Орловской области. В настоящее время он является членом Всероссийского военно-исторического общества, член комиссии по наименованию улиц и установке памятников и памятных знаков при мэрии г. Орла, Председателем регионального отделения Ассоциации преподавателей истории в вузах России (с декабря 2015 г.), членом экспертной комиссии по присуждению премий «Орловская книга» при библиотеке имени И.А. Бунина (с 2011 г.).

Научные и общественные заслуги С.Т. Минакова отмечены на региональном и общенациональном уровне. С.Т. Минаков награжден медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени (1997 г.), Почетной Грамотой Министерства Образования Российской Федерации (2002 г.), удостоен звания «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации» (2007 г.), награжден золотой медалью Российского фонда мира, удостоен Второго места и серебряной медали ВДНХ в конкурсе на учебное пособие по истории мировой культуры (1991 г.) (за учебное пособие «Введение в историю мировой культуры»). В 2020 г. С.Т. Минаков был награжден Дипломом имени М.Н. Тухачевского «за заслуги по исследованию деятельности Маршала Советского Союза М.Н. Тухачевского и заслуги в увековечивании памяти полководца».

Преподаватели, сотрудники, студенты и аспиранты исторического факультета искренне поздравляют Сергея Тимофеевича Минакова с 75-летним юбилеем. 75 лет – это возраст мудрости, почета, уважения и славы. И мы желаем, чтобы для Вас он также был возрастом крепкого здоровья, бодрости, радости, благополучия и семейного душевного тепла! И еще многих больших и замечательных научных достижений!

#### Примечания

1. Известные ученые. Минаков Сергей Тимофеевич... [Электронный ресурс] URL: <https://www.famous-scientists.ru/9470/>; Чернобаев А.А. Историки России конца XIX – начала XXI века: Библиографический словарь. В 3 т. М., Собрание. Т. 2: «И-П». 2017. С. 338.

2. Минаков Сергей Тимофеевич. [Электронный ресурс]. URL: [https://vk.com/@ist\\_ogu-minakov-sergei-timofeevich?ref=group\\_block](https://vk.com/@ist_ogu-minakov-sergei-timofeevich?ref=group_block)

3. 70-летний юбилей отметил один из самых известных преподавателей Орловского государственного университета – Сергей Тимофеевич Минаков.. [Электронный ресурс]. URL: <https://ogtrk.ru/novosti/47791.html> .

4. Минаков Сергей Тимофеевич. [Электронный ресурс] URL: [https://vk.com/@ist\\_ogu-minakov-sergei-timofeevich?ref=group\\_block](https://vk.com/@ist_ogu-minakov-sergei-timofeevich?ref=group_block)

**ГЕЛЛА Т.Н.**

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

УДК 811.111:323.172(73)

UDC 811.111:323.172(73)

**АЛЕКСАНДРОВА А.П.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
Email: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

**ALEXANDROVA A.P.**

Candidate of Philology, Department of English Philology, Orel State University  
Email: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

### АМЕРИКАНСКИЙ ПУТЬ ФЕДЕРАЛИЗМА

#### THE AMERICAN WAY OF FEDERALISM

*В данной статье рассматривается американский федерализм как форма разделения власти и кратко описываются его особенности. Статья отвечает на вопросы, почему Соединенные Штаты предпочли эту форму правления другим и благодаря чему федерализм выжил в процессе развития Соединенных Штатов в современную индустриальную страну; какое влияние оказывают правила, в рамках которых функционирует федерализм, на среднего гражданина, живущего в соответствии с законами страны.*

*Ключевые слова: США, федерализм, Конституция США, национальное правительство, правительство штата, штаты, полномочия.*

*This paper is concerned with American federalism as a form of the division of powers and briefly describes its features. The article answers the questions why the United States preferred this form of government to others and why federalism survived in the development of the United States into a modern industrial country; how the rules within which federalism functions influence the average citizen living in accordance with the laws of the country.*

*Keywords: USA, federalism, U.S. Constitution, national government, state government, states, powers.*

American federalism, a broad delineation of the competence of individual states and the national government in accordance with constitutional principles, is a complex system that combines many rules and traditions, the origin of which can be attributed to the creation of the first Federal government more than 200 years ago.

From a purely theoretical point of view, the federal form of government is that individual states, districts or local political organizations retain all the most important powers, while the only main task of the national government is to ensure the existence of nation or republic as a whole. With this form of government, most decisions are made by states acting as independent state units, represented by their representatives elected by the population. The decision to go to war with another country, for example, may require the approval of the majority of the states, not the majority of the population (or its representatives elected to Congress). The federal form of government in its purest form, so to speak, is characterized by an almost complete lack of trust in the national government, which essentially has no power.

While a number of aspects of American federalism fit this theoretical model (for example, the president and vice president must win a majority of the votes in a certain number of states, rather than in direct elections nationwide), still it has many features that indicate a compromise between local (state) and national (federal) authorities. This compromise is reflected, in particular, in the structure of the Congress, which consists of two chambers: the Senate, which gives equal powers to each state (two senators per state), and the House of Representatives, in which seats are distributed in

proportion to the population of the states. Amendments to the US Constitution take into account both the national interests and the interests of individual states, since the process of their adoption requires the approval of first Congress, and then three-quarters of all states.

Perhaps the most important area where a compromise is needed between federal and state authorities is the issue of specifically listed and unmentioned rights, which has been and continues to be a source of conflict since the adoption of the US Constitution. Even during the discussion of the draft Constitution, some states, in particular Massachusetts, New York and Virginia, expressed fears that the states could lose the rights won by the people as a result of the revolutionary war. The proposed Constitution listed the specific rights of the federal authorities, but did not state that the rights not mentioned in the Constitution should belong to the states. In addition, the sphere of competence of the federal government was also not clearly delineated.

As a result of the ensuing debate, mainly to persuade New York and other states to ratify the Constitution, Alexander Hamilton, James Madison, and John Jay published a series of essays known as *The Federalist*, detailing dignity of the new form of government provided for by the Constitution. In their essays, the authors explained the need to establish a federal system and assured wavering supporters of "state" rights that the sovereignty of the states would not be violated. The "Federalist", up to the present day considered a classic work in the field of American political thought, gave answers to many philosophical and practical questions that have repeatedly arisen in connection

with the interpretation of the provisions of the Constitution, written in a rather general form.

As a consequence of these theoretical disputes, Massachusetts, New York and Virginia agreed to ratify the Constitution, stipulating that in the future it would be supplemented by amendments that would secure certain rights to the people and states, and also ensure that the power of the Federal Government would not be unlimited. Thus, the Ninth and Tenth Amendments were born, which are the two most important constitutional sources of state powers. The Ninth Amendment says that the list of powers given in the Constitution cannot be considered complete, since it would be simply impossible to list all the rights belonging to the people. For example, on the basis of the Ninth Amendment, the US Supreme Court recognized the principle of non-interference of the authorities in the personal affairs of citizens, never mentioned in the Constitution, as constitutionally justified. The Tenth Amendment states that all powers that are not the exclusive prerogative of the Federal Government belong to the states or people. For example, the Constitution gives the Federal Government the exclusive right to form the military. Therefore, individual states cannot begin conscription into their own armies. On the other hand, since there is nothing in the Constitution about public order, each state can organize its own police force.

The compromise between federal and state governments is reflected in most decisions made by the government. The problem is that it is not easy to distinguish between the areas of competence of the Federal government and the states, as well as to determine the extent to which they can overlap. Despite the fact that the drafters of the Constitution tried to list all the powers of the Federal Government, the transformation of an agrarian rhinestone, which consisted of 13 states in 1790, into an industrial world power with a population of 226 million people inevitably led to certain problems with respect to the delineation of the competence of state governing bodies and the Federal government. Attempts to delimit this competence by the US Supreme Court over the course of two hundred years have repeatedly aggravated relations between the federal and state authorities.

The question arises “Why did the United States prefer federalism over national or central government?”. The first settlers in 13 colonies sought to achieve independence from the British government, which did not recognize self-government. Under British rule, religious, political and economic freedoms were almost impossible to achieve, and the drafters of the Declaration of Independence therefore harbored a strong dislike for the central government with almost unlimited control over all aspects of the life of the local population. Clearly aware of the need to create a full-fledged nation, the authors of the Constitution wanted to avoid repeating the sad experience of government, which the Americans could get rid of only with the help of the revolution. The federal model, which was adopted at last, met the need for a nationwide organization without prejudice to the powers of local political centers.

This fact explains the existence of the Bill of

Rights, the first of ten amendments to the Constitution. These amendments restrict federal power and deprive the national government (that is, Congress) of the right to pass laws that, for example, could restrict freedom of speech, press, and religion or take away a person charged with a crime from a fair trial. At the time when these amendments were adopted, they acted as a deterrent only in relation to the national authorities, giving the states the right to regulate the affairs of their citizens themselves. True, according to modern interpretations, the rights listed in the Bill of Rights cannot be violated by either state or federal authorities.

Another reason for the strengthening of state power was mainly economic in nature: the southern states feared that a strong national government would establish strict control over the slave trade, which they considered the economic basis of the agrarian South, and the northern states feared that the centralized control over industry will slow down its development. Neither the North nor the South wanted the national government to gain too much influence in the area of economic control.

The huge size of the country undoubtedly contributed to the development of the economy and culture of certain regions and states. Despite the fact that such development did not require outside incentives, it served as a reliable basis for the creation of a strong national government, in which the interests of regions and states were not relegated to the background. The preservation of local identity was attractive to new states seeking to join the Union. They could become part of the country, while retaining control over local affairs.

However, the most important reason for the prosperity of American federalism is the abundance of natural resources in almost all parts of the United States. These riches ensured the economic independence of all states and regions and eliminated the need for redistribution of income in favor of the less well-off parts of the country, usually produced by a strong central government. The material wealth of the United States has also contributed to the emergence and strengthening of local bureaucracy, which, like local cultural characteristics, tends to flourish.

The problems inherent in American federalism are associated with the division of government functions between federal and state governments. The resulting friction can lead either to attempts by the Federal Government to impose its own laws on states (for example, an order on racial integration of schools), or to attempts by state authorities to intervene in areas where the final word may also belong to the Federal Government (for example, the establishment by the state of stricter than federal standards for the composition of automotive exhaust gases). The current tensions between federal and state governments and how federalism is perceived by average Americans are easier to understand by becoming familiar with the rules by which disagreements are resolved. While the list of these rules and examples of their specific application is far from exhaustive, they can provide a fairly accurate idea of whose power will prevail in the event of a conflict between state and federal authorities.

Rule No. 1. In conflicts between federal and state

governments, the final word belongs to the federal (national) courts, including the Supreme Court of the United States. In the United States, there are two types of courts that handle specific cases: federal and state courts. Both federal and state courts have the power of so-called judicial review, that is, the process of interpreting laws and ensuring that they do not conflict with the federal Constitution (federal courts) and the constitutions of the respective states (state courts). Since the Federal Constitution is the main law of the country, its interpretation serves as the basis for resolving all conflicts between state and federal authorities. And since the interpretation of the federal Constitution is the prerogative of the federal courts, they are responsible for resolving disagreements between federal and state authorities, and their decisions must be carried out by the states.

Applying the doctrine of judicial review to the resolution of conflicts between state and federal authorities, the federal courts have repeatedly found themselves at the center of the most violent battles in the history of federalism. The process of racial integration of public schools, for example, led to one of the most acute conflicts between state and federal authorities. The US Supreme Court twice reaffirmed the principle that state-run schools should be desegregated. Applying and interpreting the provision of the federal Constitution, the Supreme Court invalidated state laws that impeded the implementation of desegregation. The lower federal courts went even further by ordering dedicated buses to transport students from one urban area to another in order to achieve racial balance among students in all public schools. If they disobeyed court orders, school administrators could be punished with jail time or fines, and state and local governments could be deprived of federal funds earmarked for the education system. In cases where the local administration did not want or could not present to the court effective plans for the racial integration of schools, the federal courts took over the management of education departments. All these actions were taken on the basis that the practice of racial segregation in the system of public education was found by the courts to be contrary to the US Constitution, and therefore illegal.

Another example of the spread of judicial power relates to criminal law. As mentioned above, it is undeniably believed that much of the Bill of Rights prohibits states and the Federal Government from enacting laws that contradict the first ten amendments to the Constitution. On this basis, federal courts oversee the observance of procedural guarantees in litigation before the courts of the states, and over the compliance of the criminal law of the states with the fundamental law of the country. For example, state or local police are not allowed to use unauthorized methods to arrest suspected offenders, and a state court cannot deny an accused person an attorney to defend him and must consider his case in a short time term after arrest. Even states that, for financial, political, or other reasons, tend to act contrary to these federal guarantees cannot neglect them. In practice, this is expressed in the fact that a federal court has the right to release from custody any person convicted by a state court without complying with the necessary federal guarantees.

After the conflict between state and federal authorities is resolved by a federal court, the decision can only be changed by adopting a new amendment to the Constitution (a difficult and rarely used procedure) or a new decision of the federal court in a similar case. In addition, due to the indisputable authority of the federal courts, judicial decisions in relation to such conflicts invariably meet with wide public support.

Rule No. 2. The federal government (Congress) may enact laws aimed at strengthening federal power. The US Constitution grants the Federal Government certain powers that the states do not have. These include the right to establish and levy national taxes, form the armed forces for the defense of the country, maintain relations with foreign states, regulate immigration, establish and manage the postal system, mint coins and issue credit notes, and also regulate interstate commerce. Under the Tenth Amendment, all powers not transferred to the Federal Government remain with the states. However, the Federal Government has the power to enact laws “necessary and appropriate” to fulfill its enumerated powers, or, in other words, the states do not have the right to enact laws that are necessary and appropriate for the fulfillment of the functions of the Federal Government, so how similar actions would be interference in the affairs of the federal authorities.

The interpretation of the term “necessary and appropriate” also leads to persistent disagreements between the states and the federal government. Sometimes states enact laws that are later qualified by federal courts as exceeding state powers. Sometimes the Federal Government passes legislation that, while not necessary and appropriate for the fulfillment of the functions of the federal authorities, lead to interference in the competence of the states. A conflict arises when individuals or organizations affected by new legislation go to court to resolve an issue. The court can then rule that the state has either made unacceptable interference with the federal government, or the power of the Federal government is not wide enough to suspend the new statute passed by the state.

Examples from the area of regulation of interstate commerce most clearly illustrate the application of this rule. Only the Federal Government has the authority to enact laws affecting interstate commerce. According to the Constitution, state legislation should not extend to this area of competence of the federal authorities.

These trends can be traced to examples of those aspects of the economy that are not covered by state legislation. States do not have the right to impose duties on products entering or leaving the state. States cannot prevent the development of their resources by citizens of other headquarters. States must not violate federal regulations governing interstate air or rail travel. States must comply with federal air and water regulations, which fall within the purview of the federal government, as air and water “cross” state lines.

On the other hand, the federal government does not have a say in the laws governing motor vehicles, as these laws are aimed at ensuring road safety within the state. States may, at their discretion, establish fares for buses and subways

within the state, as long as this does not affect interstate commerce. Criminal law is almost without limitation related to the functions of the states: the states determine what constitutes a criminal offense and how it should be punished. However, a crime committed in more than one state (for example, stealing a car and hijacking it to another state, or kidnapping a child for ransom and crossing a state line) becomes a federal crime and is usually punishable by law under federal criminal law.

Each state can establish its own education system and the level of financial assistance to the needy and the unemployed, since education and social security do not belong to any of the federal powers listed in the Constitution. The federal government can propose and enforce certain rules and regulations by providing partial funding to state education and welfare programs, but it cannot interfere with these sectors of state government (except those moments when the rights of citizens are violated, as it was in the case of racial segregation in schools).

Almost every aspect of everyday life that the average American has to deal with is within the jurisdiction of the states and is in no way connected with the authority of the federal authorities. The Constitution does not give the Federal Government the right to regulate trade in land, products, or services between individuals unless it is in some way associated with interstate commerce. The federal government cannot prevent the state from enacting laws governing the sale of apartment buildings or air conditioners and the rates for services rendered by doctors, lawyers, or auto mechanics (unless such transactions involve interstate commerce) because according to the Constitution, the Federal Government is not endowed with such powers.

Divorce, marriage, adoption, and inheritance laws rarely affect interstate commerce or other powers that are transferred to the Federal Government. That is why it is much easier to get a divorce or get married in Nevada, where the requirements for these acts have been lower for many years than in other states. This also explains why different states have different laws treating the property rights of spouses: some of them are drawn up on the basis of French and Spanish law, where property is considered joint for the spouses, and others are on the basis of English principles of family property.

There are many interrelated issues between issues that are wholly within the jurisdiction of the federal authorities and those that fall exclusively within the jurisdiction of the states. For example, the sale and purchase of shares in joint stock companies is regulated exclusively by the Federal Government, since such transactions can be made across state lines and thus belong to its right to regulate interstate commerce. However, laws that relate to other aspects of joint stock companies, such as their formation, official authorization to conduct business and registration within the state, fall under the jurisdiction of the states, since these transactions are not related to interstate commerce.

The same can be said for internal security. The protection of state borders through the organization of the armed forces is entirely within the competence of the Federal Government.

But since the creation of the police does not necessarily contribute to the improvement of national security, the organization of the police and its leadership are completely entrusted to the states. The presence of separate federal and state police formations is also a result of the division of powers of federal and state authorities: the Federal Bureau of Investigation investigates federal (interstate) crimes, and state and local police investigate crimes committed within the given headquarters.

Rule No. 3. States can protect their citizens more, not less than the Federal government. Although states cannot arrogate to themselves the powers of the federal government, they have the right to supplement the functions of the central government if it benefits its citizens. This principle follows directly from the Ninth Amendment: rights belonging to the people are not limited to those listed in the US Constitution. In light of the analysis of federalism, the challenge is to find out whether a given state law is beneficial or harmful to the public. In other words, more or less protection is given to state citizens under the new law as compared to the protection afforded by federal law.

Suppose California, where air pollution is a more serious problem than other states, decides to impose stricter regulations to keep air and water clean than are required by federal laws. Is this a violation of the Federal Government's sphere of competence? Can New York impose a state tax on state income even though the income has already been taxed by the Federal Government? Can the State of New Jersey subsidize abortion for the needy, even if the Federal Government has not deemed it necessary to provide such financial assistance? The answer to these questions is yes, since all of these measures are intended to be of great benefit to the residents of the states and do not run counter to the prerogatives of the Federal Government.

The immediate consequence of this rule is that states are not allowed to give their citizens less protection than is required by federal law. No state can pass legislation requiring its entire population to suddenly convert to Catholicism; no state can deprive women of the right to vote; and no state can deny an accused of a crime the right to a fair trial by jury. All of these rights are guaranteed by federal laws and are the privilege of all US citizens. The main point here is to establish how far the protection granted by the federal Constitution extends, while remembering that the state can only supplement, but by no means nullify, these fundamental guarantees.

The explanation given here for American federalism may illustrate more complex aspects of this system, and the reader may wonder why the rivalry between federal and state authorities over a wider sphere of competence has not led to the reign of chaos. The fact is that during the formation of the United States, it was decided to remain faithful to the principles recorded in the federal Constitution, according to which the government would respect the spirit of the law and the decision of the court. The key to understanding how conflicts between state and federal governments are resolved is the US Constitution. If we recall that the Constitution guarantees a certain number of fundamental rights and

powers that should not be violated or questioned by the states, and the states, in turn, have adopted this structure, as evidenced by their decision to join The United States, it is easy to understand that there should be no fundamental differences in the government structure of individual states. American federalism serves as a constitutional model for

states, while providing freedom for deviations based on local traditions. Despite all the differences, the nationwide character of government can be seen throughout the country through respect for the laws and regulations discussed above. The continuity of this form of government is based on the unshakable respect of Americans for their Constitution.

#### Библиографический список

1. *Александрова А.П.* Американский федерализм как форма организации правовой системы государства. Ученые записки ОГУ, № 6 (44), 2011. С. 323–325.
2. *Александрова А.П.* Federalism and the U.S. Constitution. Вестник ОГУ, № 1, 2012. С. 18–19.
3. *Александрова А.П.* Федерализм в США: учебно-методическое пособие. Орел: ОГУ, 2009. 141 с.
4. *Boyd E.* American Federalism, 1776 to 1997: Significant Events. January, 1997.
5. *Connie S. White.* We The People. HOLT, RINEHART and WINSTON. New York, 1987.
6. *Drake Frederick D, Nelson, Lynn R.* Teaching about Federalism in the United States. ERIC Digest. // ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN. May, 2002.
7. *Elowitz L.* Introduction to Government. New York: HarperCollins Publishers, 1992.
8. Federalism. Cambridge, Mass., The Belknap Press of Harvard University Press, 1993. 473 p.
9. *Stepan A.* Federalism and Democracy: Beyond the U.S. Model. Journal of Democracy 10. 1999.
10. U.S. Library of Congress. Congressional Research Service. Federalism: Key Episodes in the History of the American Federal System, by Sandra Osbourn. CRS Report 82–139 GOV. Washington, 1982.

#### References

1. *Alexandrova A.P.* American federalism as a form of the state legal system. Scientific notes of Orel State University, no. 6 (44), 2011. Pp. 323–325.
  2. *Alexandrova A.P.* Federalism and the U.S. Constitution. Вестник ОГУ, no. 1, 2012. Pp. 18–19. (in English)
  3. *Alexandrova A.P.* Federalism in the United States: a study guide. Orel: OSU, 2009. – 141 p. (in English)
  4. *Boyd E.* American Federalism, 1776 to 1997: Significant Events. January, 1997.
  5. *Connie S. White.* We The People. HOLT, RINEHART and WINSTON. New York, 1987.
  6. *Drake Frederick D, Nelson, Lynn R.* Teaching about Federalism in the United States. ERIC Digest. // ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN. May, 2002.
  7. *Elowitz L.* Introduction to Government. New York: HarperCollins Publishers, 1992.
  8. Federalism. Cambridge, Mass., The Belknap Press of Harvard University Press, 1993. 473 p.
  9. *Stepan A.* Federalism and Democracy: Beyond the U.S. Model. Journal of Democracy 10. 1999.
  10. U.S. Library of Congress. Congressional Research Service. Federalism: Key Episodes in the History of the American Federal System, by Sandra Osbourn. CRS Report 82-139 GOV. Washington, 1982.
- 
-

УДК 327.5:94(410+436+470)

UDC 327.5:94(410+436+470)

**АРБЕКОВ А.Б.**

аспирант, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: killkennedy123@yandex.ru

**ARBEKOV A.B.**

Graduate Student, Department of General History and Regional Studies, Orel State University  
E-mail: killkennedy123@yandex.ru

## РОССИЙСКАЯ ВОЕННАЯ РАЗВЕДКА В АВСТРО-ВЕНГРИИ В 1876–1878 ГОДАХ

### RUSSIAN MILITARY INTELLIGENCE IN AUSTRIA-HUNGARY IN 1876–1878

*В настоящей статье автор на основе документов российских архивов анализирует деятельность российской военной разведки в Австро-Венгрии в 1876–1878 гг. на примере военного агента Ф.А. Фельдмана. В основе исследовательского интереса лежит сопоставление доставляемых из австрийской столицы сведений с релевантной военно-политической обстановкой, в которой оказалась Россия в период Восточного кризиса 1875–1878 гг., а также их влияние на процесс военно-стратегического планирования.*

*Ключевые слова:* «Восточный вопрос»; военная разведка; военно-стратегическое планирование; международный кризис; Главный штаб.

*In this article, the author analyzes the activities of Russian military intelligence on the example of the personality of the military attaché F. A. Feldman in Austria-Hungary in 1876–1878 on the basis of documents from Russian archives. The research interest is based on a comparison of information supplied from the Austrian capital with the relevant military-political situation in which Russia found itself during the Eastern crisis of 1875–1878, as well as their influence on the process of military-strategic planning.*

*Keywords:* "Eastern question"; military intelligence; military strategic planning; international crisis; Head Staff.

Сегодня одним из наиболее актуальных направлений отечественных исторических исследований является изучение деятельности российской военной разведки в период международных кризисов. Во многом это объясняется научной необходимостью теоретического осмысления трагического опыта мировых войн XX в., а также современной напряженной обстановкой в мире, в рамках которой структура государственной безопасности и защитанациональных интересов от внешней угрозы выстраиваются на основе аккумуляции и анализамногочисленных потоков информации.

Среди работ, посвященных этой теме стоит выделить труды М.Н. Алексеева [2], О.А. Гокова [5], Е.Ю. Сергеева [15], А.Р. Томилина [16], А.А. Улуяна [15]. Тем не менее, на сегодняшний день в отечественной историографии деятельность российской военной разведки в Австро-Венгрии в период Восточного кризиса 1875–1878 гг. освещена фрагментарно, поэтому трудно составить объективное представление о ее эффективности. В основном авторы научных работ постсоветского периода подвергали рассмотрению деятельность военных агентов в последнюю декаду XIX столетия и годы предшествующие началу Первой Мировой войны, в связи с чем события Восточного кризиса и их освещение российскими военными атташе в Австро-Венгрии оставались за рамками объектива исследователей. Хотя, как показывают научные труды О.Р. Айрапетова [1] и О.Е. Алпеева [3], со второй половины 70-х XIX в. Дуалистическая монархия однозначно

рассматривалась высшим российским командованием как потенциальный соперник в будущей европейской войне, что особенно важно в контексте масштабных событий начала XX в.

Исключение в этом ряду составляет работа М.Н. Алексеева, где автор изучал роль поставляемых сведений военным агентом в Вене Федором Александровичем фон Фельдманом в контексте подготовки России к войне с Турцией 1877–1878 гг. Однако, как нам представляется, его исследование не отражает полной картины деятельности российской военной разведки в Австро-Венгрии в 1876–1878 гг., в связи с чем, по нашему мнению, требуется более предметное рассмотрение этого вопроса.

В последней трети XIX в. Балканский полуостров представлял из себя точку сопряжения интересов сразу нескольких великих держав – России, Австро-Венгрии, Англии, Франции и Турции, каждая из которых после 1856 г. стремилась добиться изменения принципа «баланса сил» в свою пользу. Не будет преувеличением если сказать, что знаменитое понятие «пороховая бочка Европы» было актуальным для Балкани в 70-х гг. XIX в.

После поражения в войне 1866 г. против Пруссии и Италии Дуалистическая монархия стремилась усилить свое международное положение за счет балканских провинций Османской империи. Однако австро-венгерское правительство выступало категорически против полного распада Турции, расценивая ее как «меньшее зло» необходимое для защиты сфер своего влияния от России,

постепенно восстанавливающей силы и позиции на Балканах после Крымской войны.

Естественно, в такой ситуации Австро-Венгрия старалась воспрепятствовать тому, чтобы славянские народы образовали независимые и, тем более, крупные государственные объединения, и намеревалась, как и Россия, заменить оттоманское господство над ними своим собственным. Поэтому Вена делала ставку на присоединение сопредельных земель, в частности территории Боснии и Герцеговины, прилегающие к Хорватии и Далмации, где воинственное христианское славянское население кипело от недовольства турецким правлением. Военные круги Австро-Венгрии и ранее выступали с инициативой оккупации этих провинций для обеспечения безопасности австрийских владений на Адриатике, а также для предотвращения создания из балканских независимых стран точек притяжения интересов населения Дуалистической монархии, большая часть которого составляли именно славянские народы.

Одним из ключевых аспектов эпохи империализма являлось усиление националистических настроений в различных государствах. Это закономерно привело к объединению Италии в 1861 г., а затем и к появлению единого германского государства в 1871 г. На Балканах тоже, в той или иной степени, складывались идеи панславизма, которые быстро распространялись по славянским провинциям Австро-Венгрии и Турции, особенно в Болгарии, Сербии и Черногории, что закономерно привело к массовым восстаниям в Оттоманской империи в середине 70-х гг. XIX в.

Наряду с противоречиями внешнеполитического характера после событий Крымской войны российское командование четко распознало в Австро-Венгрии главную угрозу западным границам империи в связи с чем с 70-х гг. приступило к систематическому усилению своего положения в этих областях [1, с. 131–135]. Естественно для выстраивания соответствующих планов относительно потенциального соперника требовались точные и достоверные знания о нем, источником которых выступали военные агенты. Так называли офицеров, аккредитованных в иностранных государствах для наблюдения за состоянием их вооруженных сил, системы национальной обороны и развитием оружейной промышленности. В их задачу не входил поиск секретной или недоступной в открытых источниках информации – особый дипломатический статус не позволял им открыто заниматься ее сбором. Как и другие представители официального посольства по обвинению в незаконной шпионской деятельности они могли быть экстрадированы из страны аккредитации, в том числе и насильственным путем, и оказаться под угрозой лишения свободы. Но нередко военным агентам приходилось на свой страх и риск добывать строго конфиденциальную информацию в интересах своей державы.

Военным представителем Российской империи в Вене с 1876 по 1881 гг. являлся флигель-адъютант Свиты Его Величества полковник Главного штаба Федор Александрович фон Фельдман (с 1878 – генерал-майор

Свиты Его Величества). Данный пост он занял в январе 1876 г. по случаю «серьезной нервной болезни» своего коллеги полковника Молодцова [11, л. 1]. Стоит отметить, что российский военный агент в Вене полностью соответствовал своему назначению и имел очень хорошую теоретическую подготовку. Получил образование в Пажемском корпусе и закончил Николаевскую академию Главного штаба, в 1862 г. за его авторством вышло описание Австро-франко-итальянской войны 1859 г., в 1867 г. совместно с генералом Драгомировым составил описание Австро-итало-прусской «Семидельной» войны, в конце 60-х гг. под общим руководством управлявшего Военно-ученым комитетом Главного штаба генерал-майора Н.Н. Обручева принял участие в составлении 4-х томного военно-статистического сборника, посвященного странам Европы и Азии. Также способствовал разработке и реализации военных реформ Д.А. Милютина.

В задачи полковника Фельдмана входили сбор, систематизация, анализ различной информации о состоянии вооруженных сил страны-кредитора. Заняв новый пост, российскому военному агенту пришлось сразу окунуться буквально «в омут с головой»: в это время Россия опасалась повторения опыта Крымской войны и стремилась получить гарантии со стороны Вены об отсутствии агрессивных намерений в адрес Петербурга. Поэтому царские стратеги на протяжении всего Восточного кризиса были вынуждены одновременно учитывать не только вероятность полномасштабной войны против Англии в Европе, Азии и на бескрайних морских просторах, но и потенциальное вовлечение в конфликт Австро-Венгрии. Очевидность подобного фактора подчеркивало и британское командование, которое разрабатывало планы потенциального вмешательства в Русско-турецкую войну. Так, генерал-лейтенант Линторн Симмонс, ответственный за подготовку возможных операций в районе Проливов, в декабре 1876 г. при анализе вероятного сценария развития дальнейших события на Балканах указывал, что «вторжение русских через Румынию, от Бухареста к Рушуку, будет зависеть от позиции Австрии: фактически, оно не может быть предпринято, если не будет полной уверенности в том, что у Австрии нет армии, собранной в Трансильвании и Буковине с целью возможного вмешательства» [20, pp. 25].

В целом полковник Ф.А. Фельдман педантично выполнял свои обязанности – регулярно сообщал сведения о планируемых австрийским военным ведомством административных преобразованиях, о составе, численности, кадровой и материальной комплектации армии Дуалистической монархии, о ее дислокации и общем военно-организационном состоянии. В частности, в донесении от 6 апреля 1876 г. российский военный агент в Вене обращал пристальное внимание офицеров Главного штаба, что место дислокации австро-венгерских войск «в смысле быстрого призыва людей в наиболее выгодных условиях находится в смежных с Россией северо-восточных областях, а именно с:



1) Галицией и Буковиной; 2) восточными военными округами Венгрии» [11, л. 20]. В течение апреля-июня того же года он неоднократно сообщал о подготовительных военных мерах австро-венгерского правительства в Хорватии и Далмации с целью мобилизации двух корпусов для занятия Боснии и Герцеговины, а также потенциального вторжения в Сербию, если Дуалистическая монархия сочтет ход развития Сербско-турецкой войны, начавшейся летом 1876 г., угрожающим своим интересам [11, л. 63–64].

Такая информация могла только однозначно интерпретироваться российским командованием, поэтому неудивительно, что последующий план войны против Турции генерал-лейтенанта Н.Н. Обручева от 13 октября 1876 г. подразумевал большую вероятность Австро-Венгрии «примкнуть к английской политике и сильно нам напортишь» [5, с. 5]. Для противодействия этому предлагалось держать в боевой готовности три дивизии Киевского военного округа и не задействовать их в будущей кампании против Турции.

Стоит отметить, что подобный образ стратегического мышления диктовался преимущественно логикой географических рамок, поскольку наступление через Румынию естественно предполагало возможную атаку Австро-Венгрии по правому флангу действующей армии на Балканах. Однако офицеры Генерального штаба Дунайской монархии с самого начала Восточного кризиса придерживались совершенно иной точки зрения по вопросу развертывания своих сил в случае войны с Россией.

Здесь необходимо пояснить специфику устройства военного механизма Австро-Венгрии 70-х гг. XIX в. и системы управления. После поражения в «Семинедельной войне» 1866 г. начались структурные реформы в военной сфере. Была введена всеобщая воинская повинность и по аналогии с Германией войска получили территориальное разделение на 14 корпусных округов. Система управления армией также была реорганизована на прусский манер и в 1867 г. появился Генеральный штаб. Однако структура «мозга» армии Австро-Венгрии оставалась достаточно сложной по своей сути. Главным в этой иерархии являлось Военное министерство. Также при императоре состояла специальная Военная канцелярия, занимавшаяся личным докладом ему. Поэтому в случае подготовки начальником Генерального штаба соответствующего плана развертывания вооруженных сил он мог корректироваться как Военным министром, так и главой Военной канцелярии при императоре, что во многом определило процесс борьбы между этими структурами за главенство в системе управления австро-венгерской армией в 70–80-х гг. XIX в.

В июле 1876 г. начальником Генерального штаба Австро-Венгрии стал фельдмаршал-лейтенант барон Антон фон Шонфельд. Характеризуя его личность, полковник Ф.А. Фельдман писал: «Барон Шонфельд имеет репутацию талантливого офицера и обладает искусством выбирать людей и обходиться с ними, извлекая

пользу из каждого сообразно его склонностям. При этом ему еще нет 50 лет и во время своей 30-летней службы ему удалось участвовать во всех войнах этой эпохи» [11, л. 67]. Впоследствии стратегические идеи и наработки, выдвинутые Шонфельдом в этот период, о решающем характере Галицийского фронта, необходимости быстрой мобилизации и развертывания с последующей быстрой атакой, чтобы сорвать планы российской стороны, станут основой всех австро-венгерских военных планов вплоть до 1914 г.

13 ноября 1876 г. состоялось Особое военное совещание под председательством самого императора Франца Иосифа, на котором обсуждались основные способы развертывания австро-венгерской армии против России. Согласно стенограмме заседания, главной директивой для Военного министерства и Генеральный штаб становилась необходимость «развить настолько активную деятельность, как если бы мы были накануне большой войны». Основная дискуссия развернулась относительно двух операционных направлений: 1) Северного, подразумевавшего наступление через Галицию на территорию российской Польши, и 2) Южного – наступление через Трансильванию и Карпатские горы. Начальник Генерального штаба барон А. Фон Шонфельд придерживался мнения, что независимо от военных планов российской стороны основной задачей армии Дуалистической монархии будет вторжение в Польшу, а саму идею развертывания за Карпатами он считал бессмысленной. Принятие там обороны поставило бы под угрозу Краков – главный центр сосредоточения вооруженных сил Австро-Венгрии. «Самая важная часть нашего стратегического фронта – это участок под Краковом, поскольку он блокирует кратчайшее направление операций на Вену, – аргументировал свою позицию начальник австрийского Генерального штаба. – В этом случае мы расширим наш фронт от Кракова до Лемберга (Львова. – А.А.) и оставим Трансильванию открытой в качестве ворот на юг. В этом маневре, кажется, учтены все обстоятельства. В любом случае, 1-я и 2-я армии всегда должны быть в первую очередь развернуты в западной Галиции, но для 3-й армии возле Лемберга нет необходимости в другом районе развертывания, поскольку она останется свободной для наступления как на север, так и на юг» [18, р. 340].

Чтобы не повторить опыт Крымской войны, Россия всячески избегала лишнего повода к раздражению других европейских держав, Австро-Венгрии в частности. Высшее командование страны не собиралось проводить наступление через территорию Сербии, несмотря на очевидные тактические преимущества, или привлекать ее войска к боевым операциям против оттоманской армии. Хотя, полковник Фельдман предлагал специально распространить слух среди австрийской общественности о намерении царского командования обеспечить стратегическое развертывание через территорию Сербии, чтобы скрыть факт наступления российской армии через Румынию [7, с. 159]. Однако с осени 1876 г. велась подготовка проекта конвенции с Румынией на

случай войны с Турцией. В конечном счете Россия обошлась лишь ее согласием на беспрепятственное прохождение войск и поездов через ее территорию.

Также в декабре 1876 г. при посредничестве генерал-лейтенанта Обручева между Петербургом и Веней было достигнуто тайное соглашение об использовании австрийских железных дорог в качестве вспомогательных коммуникаций в войне с Турцией [1, с. 182–183]. Заключение данной военной конвенции с Австро-Венгрией имели как положительные, так и негативные последствия. С одной стороны, Россия получила право перевозить военные грузы к театру боевых действий, упрощая тем самым систему снабжения действующей армии на Балканах. С другой – это способствовало комплементарному отношению российского посольства в Вене в лице А.И. Новикова и военного агента Ф.А. Фельдмана к правительству Габсбургской монархии. Например, полковник Главного штаба П.В. Паренсов, посетивший австрийскую столицу в декабре 1876 г. в переписке с помощником начальника действующей армии генерал-майором К.В. Левицким указывал: «Относительно настроения посольства нашего в Вене считаю нужным еще раз категорически заявить, что настроение это не только миролюбивое вообще, но дальше: *l'araix, atoutprix* (мир любой ценой. – А.А.). Это взгляд Новикова и даже чистосердечный взгляд Фельдмана» [7, с. 164].

Во многом это объясняется стремлением с стороны официального российского представительства в Вене обеспечить доверительные отношения между державами в рамках достигнутого соглашения. И в отличие от своих коллег в Лондоне российские представители в Вене не стремились заниматься откровенным военно-политическим шпионажем против страны-кредитора в пользу России и доставлять секретные сведения, добытые незаконным путем [подробнее см.: 4; 16]. Частично это объясняется эпизодом, произошедшем в австрийской столице. Упоминание о нем присутствует в донесении российского военно-морского агента в Англии и Франции контр-адмирала И.Ф. Лихачева от 4 октября 1876 г. Он настоятельно просил управляющего Морским министерством С.С. Лесовского не склонять его к поиску конфиденциальной информации из-за «недавнего случая с нашим агентом в Вене» [8, л. 264]. Исходя из контекста реляции, можно предположить, что российский военный атташе Ф.А. Фельдман также не собирался нарушать статус-кво и компрометировать договоренности, достигнутые его непосредственным начальником – генерал-лейтенантом Н.Н. Обручевым.

При этом отсутствие достаточных сведений не позволяют нам считать, что российский военный агент был аффилирован с представителями Дунайской монархии. Тем не менее определенная симпатия все же ему была свойственна по отношению к правящему дому Габсбургов и его ближайшему окружению. В частности, полковник Ф.А. Фельдман считал главным источником австро-российских противоречий именно венгерскую прослойку правящей элиты, которая оказы-

вала, по его мнению, значительное влияние на политику императора Франца Иосифа: «Венгрия не сочувствует союзу трех Императоров и не скрывает желаний открыто стать в ряды противников России» [12, л. 15/об.]. Благожелательное отношение полковник Фельдман фиксировал и со стороны императора Франца Иосифа: «Его величество отличает меня остальных военных агентов, разговаривает со мною каждый раз по несколько минут» [9, л. 105].

В целом система аргументации донесений российского военного агента в Вене за 1877 г. направлялась на последовательное обоснование отсутствия серьезных предпосылок для обострения отношений между правящими домами Габсбургов и Романовых. Накануне Русско-турецкой войны он сообщал, что с января 1877 г. «в дислокации австрийской армии не произошло никаких перемен» [9, л. 67], а впоследствии и вовсе докладывал, что «император и эрцгерцог Альбрехт, Вильгельм и Рейнер, а также лица, состоящие во главе правительства, желают нам успеха, видя в этом единственное средство разрешить Восточный вопрос и упрочить мир в Европе» [9, л. 127/об.]. В то же время агрессивную позицию австро-венгерской общественности к политике России на Балканах он объяснял фактом подкупа местных газет: «Поведение австрийской печати объясняется тем, что Турция сыпет деньгами, между тем как мы строго воздерживаемся от подкупа» [9, л. 127/об.].

К сожалению, за рамками объектива взора российского военного агента оставались конфиденциальные переговоры правительств Англии и Австро-Венгрии, которые проходили на уровне премьер-министров обеих стран в мае-июле 1877 г. о заключении военно-политического союза. Еще в январе 1877 г. генерал-лейтенант Л. Симмонс, рассматривая различные сценарии британского военного вмешательства в русско-турецкий конфликт, заявлял, что вступление Англии в войну против России даже в союзе с Турцией без поддержки других великих держав, прежде всего Австро-Венгрии «приведет к осаде Константинополя», и, следовательно, «действия Англии должны зависеть от возможного союза с другими державами» [20, р. 100].

22 марта 1877 г. специалист разведывательного департамента Военного ведомства Великобритании полковник Роберт Хоум подготовил небольшую записку, в которой рассматривал потенциальные варианты развертывания австро-венгерской армии в союзе с Англией против России с целью остановить ее продвижение к турецкой столице. По его мнению, австрийскому командованию следовало сосредоточить свои войска на Буковине в Черновицах, откуда появлялась возможность развить наступление вниз по долине р. Прут или в сторону Галаца на фланг действующей на Балканах российской армии. «Сосредоточение австрийской армии в этом месте (в Черновицах – А.А.) было бы серьезной угрозой для России. Там нет позиции (так как местность очень открытая), на которой малые сдерживающие силы могли бы остановить австрийское наступление и защитить русские коммуникации, в то время как сама

Австрия была бы защищена от любого ответного удара, предпринимаемого русскими со стороны Валахии, благодаря прикрытию своих позиций линией Карпатских гор» [20, pp. 274–275].

Также у премьер-министра Великобритании Б. Дизраэли возникла идея организовать найм австрийских войск для последующей их переброски на Галлиполи или к предместью Константинополя [19, pp. 285]. Для этого, в свою очередь, глава консервативного правительства предлагал воспользоваться боязнью Австро-Венгрии итальянского военно-морского флота и заключить с ней обоюдный «оборонительный договор на семь или десять лет» [19, pp. 298]. Российской посол в Лондоне П.А. Шувалов за счет неформальных контактов с леди Дерби, супругой Министра иностранных дел Великобритании, в телеграммах к канцлеру А.М. Горчакову подробно излагал суть англо-австрийских переговоров. Согласно его донесениям граф Андраши считал не допустимым образование независимых Балканских государств на границах с Австрией. Поэтому он поддерживал необходимость демонстрации английского флота и австрийской армии, «чтобы сделать позицию России более уязвимой» [22, pp. 429–430]. Хотя Андраши в итоге предлагал не заключать никаких тайных договоров, чтобы не дискредитировать обязательства Австро-Венгрии перед Россией, т.к. это незамедлительно приведет к «окончательной вражде, и спровоцирует войну, которая будет длиться долгие годы» [22, pp. 429].

При этом сам лорд Дерби считал, что подобный союз обяжет Англию защищать Австро-Венгрию не только от Италии, но и от Германии и России, что могло привести, по его мнению, к ненужной масштабной коалиционной войне. «Другими словами, Франция, Англия и Австрия будут с одной стороны, Россия, Германия и Италия – с другой», – писал 7 августа 1877 г. в своем дневнике глава британского МИДа. Поэтому он настаивал на сохранении независимости в вопросах международной политики, чтобы не связывать Англию обязательствами «из-за каких-либо преимуществ, которые мы можем получить от поддержки Австрии» [17, pp. 429].

В итоге военно-политический союз Дуалистической монархии и Соединенного королевства так и не состоялся, однако отсутствие упоминаний об этих переговорах в донесениях российского военного агента в Вене объясняется строгой секретностью, в которых они проходили. Факт известности данного эпизода в высших эшелонах российской власти, в свою очередь, скорее является удачным стечением обстоятельств – далеко не каждая законная спутница выдающегося государственного деятеля с легкостью посвящала представителя иностранной державы, хоть и официально аккредитованного, в подробности работы своего высокопоставленного супруга. Тем не менее, именно в этом и заключается суть разведывательной деятельности – уметь находить совершенно различные источники информации и грамотно ее анализировать.

С началом 1878 г. на фоне стремительных успехов

российской армии на Балканах происходит резкое обострение отношений в треугольнике Россия – Англия – Австро-Венгрия. Великобритания и Дуалистическая монархия были против серьезного расширения владений Российской империи. Новая карта Европы грозила сокращением сфер их влияния, Россия приближалась к границам Австро-Венгрии и стала угрожать путям, по которым Великобритания связывалась со своей крупнейшей колонией – Индией.

В связи с этим высшее российское командование справедливо опасалось потенциального военного вмешательства Дуалистической монархии. 3 февраля 1878 г. генерал-майор Ф.А. Фельдман передал сведения о составе и численности австро-венгерской армии. По его данным в мирное время вооруженные силы страны составляли 269 тыс. чел. при 716 орудиях, однако в случае войны теоретически правительство было способно выставить армию чуть более 1 млн чел. при 1604 орудиях. Тем не менее российский военный агент искренне полагал, что при «разноплеменности австрийского населения и полном отсутствии единства, Австро-Венгрия не может вполне располагать своими 14 корпусами» [10, л. 36–37/об.]. Подобной точки зрения придерживался и британский военный атташе в Вене майор Томас Гонн. В феврале-марте 1878 г. консервативное правительство возобновило переговоры с Дуалистической монархией о наступательном союзе против России, поэтому по запросу из Лондона он дал представление о состоянии австрийской армии и выражал опасение, что в случае войны от Австро-Венгрии будет больше вреда, чем пользы. Поскольку значительную часть войск составляло славянское население империи, то на первых этапах кампании это может обеспечить трудности при мобилизации, т.к. будет трудно «заставить резервиста взяться за оружие в деле, которое совершенно не в его интересах... и поддерживать дисциплину в случае поражения» [21, p. 255].

28 февраля 1878 г. штаб Киевского военного округа получил сведения из Кракова от тайного информатора о подготовке австрийским правительством к перевозке войск по линии железных дорог Вена – Краков – Черновицы – Львов – Броды [14, л. 28]. Впоследствии по запросу начальника Главного штаба Ф.Л. фон Гейдена генерал-майор Фельдман 1 марта 1878 г., сообщая о готовности Австрии к войне с Россией, писал, что «на бумаге мобилизации готова, других приготовлений нет». В донесении он ссылаясь на личный разговор с начальником Военной канцелярии Франца Иосифа генералом Ф. фон Беком, заверявшего российского военного представителя «отнюдь не верить газетным слухам о мобилизации, которые лишены основания» [14, л. 39]. 8 марта 1878 г. генерал-майор Фельдман продублировал свои сведения на повторный запрос из Главного штаба [10, л. 59].

На этом основании все слухи о готовящейся австрийской мобилизации российский военный агент в Вене связывал прежде всего с намерением правительства согласно положениям Рейхштадского согла-

шения обеспечить оккупацию Боснии и Герцеговины. «Предлогом для вступления австрийских войск послужит вторжение английских броненосцев в Мраморное море, – писал российский военный агент. – Австрия, видя в этом нарушение трактатов и явное намерение Великобритании обеспечить свои личные интересы, находит, что и для нее наступила минута воспользоваться плодами своего нейтралитета» [10, л. 51 – 51/об.].

Определенную договоренность между английским и австрийским правительством российский военный агент в Вене фиксировал в донесении от 23 марта 1878 г. Он сообщал о планируемой дополнительной мобилизации турецких войск, проводимой по требованию британского посла в Константинополе О. Лайарда, и о вербовке черкесов на военную службу Англии [14, л. 72], а также о «здесьних происках англичан, которые в случае разрыва с Россией собираются вербовать в Австрии солдат, рассчитывая найти охотников между ненавидящими нас мадьярами и поляками» [10, л. 115–115/об.].

Тем не менее, 12 марта 1878 г. генерал-майор Ф.А. Фельдман доложил в Главный штаб о полной готовности к развертыванию австрийских войск при финансовой поддержке английского правительства в три армии под общим командованием эрцгерцога Альбрехта с начальником штаба в лице барона А. Фон Шонфельда. По его сведениям, «главные действия предполагается к стороне Румынии. От операций в Галиции и к стороне Варшавы и Киева отказались...» [13, л. 56–57/об.]. Как справедливо полагает историк О.Е. Алпеев, вероятно эти данные повлияли на смещение центра тяжести детально разрабатываемого удара царской армии с Западного направления (Галиция), как планировалось в марте-апреле 1878 г., к лету того же года на Юго-западное (Трансильвания) [3, с.131]. Хотя, из логики последующих донесений российского военного агента в Вене следует, что ни сам Фельдман, ни Главный штаб, не были до конца уверены в этой информации.

Стоит отметить, что 16 февраля 1878 г. состоялось очередное заседание кабинета министров в Лондоне при участии генерала Л. Симмонса, где обсуждался вопрос потенциальных действий Англии в случае начала войны. Лорд Дерби в дневнике писал, что «единственный практический вопрос, который мы решили – это необходимость продолжить рассмотрение австрийской просьбы о гарантии ссуды, с помощью которой они должны мобилизоваться». Высшее австрийское руководство считало бессмысленной частичную мобилизацию своих войски предлагало выставить на поле боя все свои силы численностью более 1 млн чел., и требовало от английского правительства 12 млн ф. ст. – «половину этой суммы Андраши хочет в качестве субсидии, а другую половину – в качестве ссуды» [17, р. 501], – писал лорд Дерби на страницах дневника.

В итоге, Лондону и Вене вновь не удалось договориться. Британский военный атташе майор Т. Гонн, ссылаясь на мнение офицеров австрийского Генерального штаба, в отчете от 18 апреля 1878 г. писал, «что у Австрии очень мало шансов заключить союз и объявить войну –

она проявит мудрость, направив свою подавляющую часть армии либо в качестве потенциальной угрозы, либо, если появится необходимость, в решающий момент для действий против России» [21, р.255]. Однако, исходя из дневниковой записи лорда Дерби, можно предположить, что генерал Ф.А. Фельдман смог заполучить сведения именно о планах британского командования, в рамках которых действия австрийской армии рассматривались в контексте наступления в Румынию на коммуникации российской армии на Балканах. Поэтому вполне логично, что, атакуя с двух разных операционных направлений, коалиционные войска Англии и Австро-Венгрии могли буквально «сжать в тиски» царскую армию.

Последующие настоятельные директивы Главного штаба потребовали от генерал-майора Фельдмана дополнительной верификации, поставляемых им сведений, для чего он решил сформировать сеть тайных агентов, расположенных в разных провинциях Австро-Венгрии, чтобы своевременно получать достоверную информацию о «всех распоряжениях военного начальства», которые в столице «тщательно скрывают от иностранцев» [10, л. 65]. Для этого 22 марта 1878 г. он сделал запрос на ассигнование ему дополнительных расходов в 2 тыс. рублей. 3 апреля запрос был полностью одобрен Военным министром Д.А. Милютиним [10, л. 82]. В этот момент российское командование производило систематическую подготовку к войне с коалицией в составе Австро-Венгрии, Англии и Турции, при этом основные операции направлялись на захват пролива Босфор и разгром армии Дуалистической монархии на Галицийском направлении [3, с. 130–131]. Поэтому сведения о сроках мобилизации противника имели исключительное значение для успешного развертывания российских войск.

21 апреля 1878 г. генерал-майор Ф.А. Фельдман сообщил о расположении главных сил Австро-Венгрии и, что ее войска могут быть мобилизованы и сосредоточены на основных театрах войны в Галиции и Трансильвании сроком в 24 дня [10, л. 110]. «На этом основании, как видно из представленной дислокации войск, расположенных в Галиции и Трансильвании, к нашей западной границе в недельный срок могут быть выставлены 11 пехотных дивизий, и 7 кавалерийских бригад, т. е. около 165 тыс. чел., 12 тыс. коней и 450 орудий, – писал российский военный агент в Вене. – Части эти, разумеется не будут в состоянии начать наступательные действия, но будут вполне укомплектованы, потому что в этом районе большинство полков размещены в своих округах пополнения, к тому же в этих областях нет недостатка в лошадях» [10, л. 110/об.].

К дополнению своим сведениям 26 мая Ф.А. Фельдман также докладывал о систематически проводимых австрийским правительством мерах по укреплению военных гарнизонов в Трансильвании, но в целом он отмечал отсутствие увеличения численности войск в этом регионе [10, л.161–161/об.]. К 16 июня 1878 г. он доложил о доставке в Краков крупных бое-

вых и продовольственных запасов, транспортировке в Перемышль 60 орудий, а также о призыве резервистов и ландвера в Галиции [10, л. 190], что подтверждало планы австрийского командования развить наступление в российскую Польшу.

Однако после завершения 13 июля 1878 г. Берлинского конгресса все приготовления России к войне с европейской коалицией были прекращены [3, с. 133], а Австро-Венгрия получила право оккупировать Боснию и Герцеговину. Тем не менее, сведения военного агента в Вене ложились в планирование российского военной стратегии в долгосрочной перспективе. В 1879–1880 гг. генерал-адъютант Обручев возглавил комиссию по проектированию основных крепостей на западной границе империи – Варшавы, Ивангорода, Зегржа, что выступало свидетельством о расстановке приоритетов России в будущей крупной европейской

войне – главными соперниками станут Австро-Венгрия и Германия [1, с. 273].

Подводя итог изучению деятельности в Вене генерал-майора Ф.А. Фельдмана в период Восточного кризиса, можно отметить высокий профессиональный уровень официального военного представителя России в Австро-Венгрии. Он последовательно и исправно в рамках вверенных ему полномочий выполнял обязанности по сбору и систематизации совершенно различной информации об армии и стратегических планах Дуалистической монархии в чрезвычайно сложной политической обстановке. Заслуги Ф.А. Фельдмана в этой сфере были высокой оценены вышестоящим руководством и в 1881 г. он был назначен на должность управляющего Военно-ученым комитетом Главного Штаба, чтобы курировать деятельность российских военных агентов в других державах.

### Библиографический список

1. *Айрапетов О. Р.* Генерал-адъютант Николай Николаевич Обручев (1830-1904). Портрет на фоне эпохи, М., 2018 г., 496 с.
2. *Алексеев М.Н.* Военная разведка в Российской империи – от Александра I до Александра II. М., 2010, 477 с.
3. *Алпеев О.Е.* Планирование Россией войны с коалицией Великобритании, Австро-Венгрии и Турции в 1878 г.// Сборник статей по материалам международной научной конференции. Сер. Никитинские чтения «Славяне и Россия», 2019, С. 120–136.
4. *Арбеков А.Б.* Роль военных агентов (атташе) в англо-русском соперничестве на Востоке в конце 70-х гг. XIX в. на примере деятельности А. П. Горлова// Война и Оружие. Новые исследования и материалы. Труды Десятой международной научно-практической конференции 12–14 мая 2021 г., Ч.1, 2021, С. 85–100.
5. *Газенкампф М.А.* Мой дневник 1877–1878 гг., Спб., 1908, Приложение № 1.
6. *Гокон О.А.* Офицеры российского Генштаба в русско-турецкой войне 1877–1878 гг.// Вопросы истории, № 7, 2006, С. 142–149.
7. Особое прибавление к описанию Русско-турецкой войны 1877–78 гг. на Балканском полуострове. Вып. V. Донесения военных агентов. СПб., 1904.
8. Российский государственный архив военно-морского флота. ф. 410, оп. 2, д.3993, л. 264.
9. Российский государственный военно-исторический архив (далее – РГВИА). Ф.401. Оп.3. 1877. Д. 27.
10. РГВИА. Ф. 401. Оп. 3. 1878. Д. 14.
11. РГВИА. Ф.428. Оп.1. Д.119.
12. РГВИА. Ф. 431. Оп.1. Д. 49.
13. РГВИА. Ф. 485. Оп. 1. Д.572.
14. РГВИА. Ф. 846. Оп. 2. Д.7893.
15. Сергеев Е. Ю., Улуян А. А. Не подлежит оглашению: Военные агенты Российской империи в Европе и на Балканах.1900-1914, 476 с.
16. *Томилини А.Р.* Русские военные агенты в Лондоне и методы их работы в 1875–1885 гг.// Российская история, № 6, 2020, С. 111–120.
17. *Derby Diaries, 1869-1878: A Selection from the Diaries of Edward Henry Stanley, 15th Earl of Derby, between September 1869 and March 1878 (Camden Fifth Series).* Cambridge, 1996, 579 p.
18. *Dioszegi I.* Die Aussenpolitik Der Österreichisch-Ungarischen Monarchie 1871–1877. Vienna, 1985, 365 p.
19. *Documents on Conservative Foreign Policy, 1852–1878.* Cambridge, 2012, 396 p.
20. *Public Records Office: Foreign Office, Reports and Memoranda relative to Defence of Constantinople and other position in Turkey, also on routes in Roumelia, 1877, (далее –PRO FO) 424/38.*
21. PRO FO 424/69.
22. *Slavonic Review, Vol.5, No. 14, 1926, Pp. 413–434.*

### References

1. *Ajrapetov O. R.* Adjutant-General Nikolay Nikolaevich Obruchev (1830-1904). Portrait on the background of the age, M., 2018, 496 p.
2. *Alekseev M.N.* Military Intelligence in Russian Empire from Alexander I to Alexander II. M., 2010, 477 p.
3. *Alpeev O.E.* Russian Planning a War against the Great Britain, Austria-Hungary and Turkey Coalition in 1878.// Digest of Materials of International Science Conference. Ser. Nikitinskie chteniya «Slavyane i Rossiya», 2019, Pp.120–136.
4. *Arbekov A.B.* Role of Military Attaché in Anglo-Russian rivalry on the East in the late 70s XIX century in the scope of duties of A.P. Gorlov// War and Arms. New researches and materials. Studies of X International Science Conference 12–14 May 2021, Part 1, 2021, Pp. 85–100.
5. *Gasenkampf M.A.* My Diary 1877–1878., Spb., 1908, Appendix №1.
6. *Gokon O.A.* Officers of Russian Head Staff in Russo-Turkish war 1877–1878// Questions of History, № 7, 2006, Pp. 142–149.
7. Special Appendices to historical study of Russo-Turkish war 1877–1878 on Balkan peninsula. Part V. Dispatches of Military Attaché. SPb., 1904.
8. Russian State Archive of Naval. F. 410, Op. 2. D. 3993.

9. Russian State Archive of Military History (RGVIA). F.401. Op. 3. 1877. D. 27.
  10. RGVIA. F. 401. Op. 3. 1878. D. 14.
  11. RGVIA. F. 428. Op. 1. D. 119.
  12. RGVIA. F. 431. Op. 1. D. 49.
  13. RGVIA. F. 485. Op. 1. D. 572.
  14. RGVIA. F. 846. Op. 2. D. 7893.
  15. *Sergeev E. U., Ulunyan A. A.* Military Attaché of Russian Empire in Europe and Balkan peninsula. 1900-1914, 476 p.
  16. *Tomilin A.R.* Russian Military Attaché in London and how their work in 1875–1885// *Russian History*, № 6, 2020, Pp. 111–120
  17. *Derby Diaries, 1869–1878: A Selection from the Diaries of Edward Henry Stanley, 15th Earl of Derby, between September 1869 and March 1878 (Camden Fifth Series)*, Camb., 1996, 579 p.
  18. *Dioszegi I.* Die Aussenpolitik Der Österreichisch-Ungarischen Monarchie 1871–1877. Vienna, 1985, 365 p.
  19. *Documents on Conservative Foreign Policy, 1852–1878.* Cambridge, 2012, 396 p.
  20. Public Records Office: Foreign Office, Reports and Memoranda relative to Defence of Constantinople and other position in Turkey, also on routes in Roumelia, 1877, (dalee – PRO FO) 424/38.
  21. PRO FO 424/69.
  22. *Slavonic Review*, Vol.5, No.14, 1926, Pp. 413–434.
- 
-

УДК 351.742/351.749

UDC 351.742/351.749

**ВЛАСОВ А.Е.**

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

**ШТЕПА А.В.**

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

**VLASOV A.E.**

Postgraduate Student of the Department of History Kaluga State University Named After K.E. Tsiolkovsky  
E-mail: alexvlasov90@yandex.ru

**SHTEPA A.V.**

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

**СОЦИАЛЬНО-БИОГРАФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И РОТАЦИЯ ПОМОЩНИКОВ  
НАЧАЛЬНИКОВ КАЛУЖСКОГО ГУБЕРНСКОГО ЖАНДАРМСКОГО УПРАВЛЕНИЯ  
В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

**SOCIO-BIOGRAPHICAL CHARACTERISTICS AND ROTATION OF ASSISTANT CHIEFS  
OF THE KALUGA PROVINCIAL GENDARMERIE DEPARTMENT IN THE LAST QUARTER  
OF THE XIX - EARLY XX CENTURY**

*Статья посвящена изучению социально-биографических характеристик чинов жандармского управления Калужской губернии за 1870 – 1917 годы, занимавших должности помощников начальников Калужского губернского жандармского управления, и выяснению вопроса, связанного с осуществлением ротации жандармских офицеров этой категории. В настоящей статье авторами установлен средний возраст зачисления офицеров в Отдельный корпус жандармов и их военный стаж перед этим, средний возраст вступления в должность заместителей начальников калужской жандармерии и средняя продолжительность пребывания на этом посту. Авторы также установили, что все без исключения помощники начальника КГЖУ имели государственные награды, всего у 12 офицеров насчитывалось в общей сложности не менее 33 орденов Российской империи. Прослежен с опорой на широкий круг опубликованных и архивных материалов их путь по карьерной лестнице, а также их дальнейшая судьба после Великой революции 1917 г. и последующей эмиграции.*

*Ключевые слова:* Калужское губернское жандармское управление, Корпус жандармов, помощник, ротмистр, подполковник.

*The article is devoted to the study of the socio-biographical characteristics of the ranks of the gendarmerie department of the Kaluga province in 1870–1917, who held the positions of assistant chiefs of the Kaluga provincial gendarmerie department, and to clarify the issue related to the implementation of the rotation of gendarmerie officers of this category. In this article, the authors have established the average age of enlistment of officers in a Separate corps of gendarmes and their military experience before that, the average age of assuming the post of deputy chiefs of the Kaluga gendarmerie and the average length of stay in this post. The authors also found that all, without exception, the assistants to the head of the KGZHU had state awards, in total, 12 officers had a total of at least 33 orders of the Russian Empire. Based on a wide range of published and archival materials, their path up the career ladder, as well as their further fate after the Great Revolution of 1917 and subsequent emigration, is traced.*

*Keywords:* Kaluga Provincial Gendarmerie Department, Corps of Gendarmes, assistant, captain, lieutenant colonel.

Источниковая база и литература, проанализированные в данной статье, дали авторам возможность выяснить как осуществлялась ротация офицеров Отдельного Корпуса жандармов (далее – ОКЖ), служивших в должности помощников (заместителей) начальников Калужского губернского жандармского управления (далее – КГЖУ). Авторами привлекались «Списки общего состава чинов Отдельного корпуса жандармов...» эпохи правлений императора Александра III (1881–1894) и Николая II (1894–1917 гг.), в которых представлены наименования чинов ОКЖ по старшинству: от прапорщиков до генерал-лейтенантов. Использовались и «Списки... по старшинству» (капитанов, ротмистров,

майоров, подполковников, полковников и генералов, издававшиеся российским военным министерством во второй половине XIX – начале XX вв., в которых содержатся краткие сведения о служебной биографии того или иного лица с указанием даты поступления на военную службу, получения первого офицерского чина, занимаемой должности на момент опубликования «Списков...», имеющихся наградах, полученном образовании и т.п.

Важнейшим источником служат, опубликованные в исследуемый период «Приказы по Корпусу жандармов», отражающие обстоятельства перемещения жандармских офицеров с должности на должность, их

карьерного роста, получения различного вида правительственных наград, монарших благоволений.

В «Памятных книжках» Калужской губернии можно найти информацию о наименовании функционировавших в губернии государственных учреждений, в том числе и о КГЖУ. Здесь представлены фамилии помощников начальника КГЖУ.

В Таблице 1 в хронологическом порядке указаны лица, занимавшие должность помощников начальников в Калужской губернии, с приведением краткой информации об их служебной деятельности в Корпусе жандармов).

Таблица 1.

Помощники начальников Калужского губернского жандармского управления в 1870–1917 гг.

Ф.И.О. (годы жизни)	В Корпусе жандармов	Откуда переведён	Период службы (чин)	Куда переведён
Дмитрий Петрович Ломтев ? – ?	16.11.1859	адъютант штаб-офицера КЖ в Орловской губернии	1870 – 24.03.1875 капитан с 1881 г. майор	помощник начальника Тульского ГЖУ
Константин Карлович Геппенер ? – ?	08.06.1865	Начальник Харьковско-го отделения Харьковского ЖПУЖД	24.03.1875 – июнь 1883 майор	?
Лев Иванович фон Брокгаузен ? – ?	18.07.1866	начальник Динабургского и Дриссенского уездного ЖУ	28.06.1883 – 11.02.1886 капитан	?
Александр Васильевич Храповицкий 1831 – ?	10.02.1875	помощник начальника Самарского ГЖУ	11.02.1886–16.04.1888 ротмистр с 01.01.1887 подполковник	С 1889 г. состоял в резерве при ОКЖ и прикомандирован к штабу корпуса
Алексей Львович фон Брокгаузен 1860 – ?	09.07.1885	адъютант Вологодского ГЖУ	16.04.1888 – 1897 ротмистр	?
Михаил Петрович Гринёв 25.11.1866 – ?	?	?	1897 – 1904 поручик (ротмистр с 06.12.1898)	?
Валериан Александрович Колоколов 8.06.1873 – 19.02.1921	01.06.1900	Помощник начальника Могилёвского ГЖУ	10.03.1904 – 14.05.1906 ротмистр с 06.12.1903	Московское ГЖУ. Состоял в резерве при московском градоначальнике
Александр Николаевич Дурново (15.08.1871 – ?)	01.06.1900	Помощник начальника Саратовского ГЖУ	29.05.1906 – 16.08.1907 – помощник начальника КГЖУ, 16.08.1907 – 28.05.1908 – заведующий розыскным пунктом Ц(М)РОО в Калужской губернии ротмистр с 06.12.1903	помощник начальника Тамбовского ГЖУ
Михаил Николаевич Ершов (08.08.1871 – ?)	21.01.1903	Старший помощник начальника ЖУ в Лодзинском и Ласском уездах	16.08.1907– 09.08.1908 (официально) – ротмистр с 06.12.1903	помощник начальника Московского ГЖУ
Владимир Алексеевич Стрекаловский (29.04.1874 – 30.10.1946)	01.06.1900	Помощник начальника Вольнского ГЖУ	06.05.1908 (возглавил розыскной пункт Ц(М)РОО в Калужской губернии) – 14.10.1908 ротмистр с 06.12.1900	Прикомандирован к градоначальнику С.-Петербурга
Анатолий Иванович Будагоский (02.06.1872 – 1965)	31.12.1899	Помощник начальника Кронштадтской портовой жандармской команды	28.11.1908 – 05.09.1909 ротмистр с 6.12. 1902	помощник начальника Орловского ГЖУ
Андрей Алексеевич Кравцов (22.09.1873 – 17.02.1938)	01.06.1900	Помощник начальника Орловского ГЖУ	05.09.1909 – 23.02.1917 ротмистр с 06.12.1902	Д о л ж н о с т ь упразднена



Последствием террористического акта, совершённого весной 1866 г. в отношении императора Александра II, стала реорганизация органов политического сыска по всей империи. Этот факт был закреплён в «Положении о Корпусе жандармов» от 9 сентября 1867 г., согласно которому в каждой губернии России образовывались специальные жандармские управления. Не стала исключением и Калужская губерния. Документ определял структуру личного состава политической полиции в каждой губернии. Во главе губернского жандармского управления стоял начальник. Вторым по должности человеком в жандармерии был помощник (заместитель) начальника, третьим – адъютант. Следует сказать, что, за исключением Московской губернии, где отсутствующего по делам службы начальника заменял помощник, в других губерниях, в том числе и в Калужской, обязанности начальника управления в случае отсутствия последнего исполнял адъютант [3, с. 73-80]. Вероятно, именно поэтому в справочной литературе того времени – «Памятных книжках Калужской губернии» конца 1860-х – начала 1870-х гг. нет никакой информации о личностях помощников начальников КГЖУ. С другой стороны, были периоды, когда данные справочники не издавались. Так было в 1864–1868 и 1872 гг. Только в 1873 г. в «Памятной книжке Калужской губернии» впервые упоминается имя помощника начальника КГЖУ – капитана Дмитрия Петровича Ломтева [14, с. 74]. Известно, что свой первый офицерский чин он получил 6 февраля 1846 г., а 16 ноября 1859 г. Высочайшим приказом поручик 4-го передвижного артиллерийского парка Д.П. Ломтев был переведен в жандармский полк [15. Приказ по КЖ №130 от 19.11.1859]. В 1863 г. поручик 2-го жандармского полускадрона Ломтев поступил адъютантом к жандармскому штаб-офицеру в Орловскую губернию [16. Приказ по КЖ №131 от 04.11.1863]. Согласно Приказу №32 по КЖ от 17 апреля 1870 г. штабс-капитану (звание получено 04.04.1865 г. Приказ по КЖ №42) Ломтеву, уже занимавшему к этому времени должность помощника начальника КГЖУ был присвоен чин капитана, а 1 апреля 1879 г. – чин майора. В 1867 г. ему был пожалован орден Св. Анны 3 ст., в 1873 г. – орден Св. Станислава 2 ст. Работать в Калужской губернии ему довелось не менее 5 лет. В 1875 г. он был переведён на должность помощника начальника ГЖУ в соседнюю Тульскую губернию [20. Приказ по ОКЖ №25 от 24.03.1875<sup>1</sup>], где он прослужил, как минимум до марта 1883 г. В 1882 г. Д.П. Ломтеву был пожалован орден Св. Владимира 4 ст. за 35 выслугу лет в офицерских чинах [24, с. 453]. Ни в одном из документов, изданных после 1883 г., фамилия майора Дмитрия Петровича Ломтева не фигурирует. Упомянутый в «Списках подполковников по старшинству» Михаил Петрович Ломтев скорее всего был родным братом Дмитрия Петровича. Известно, что Михаил служил в армейской пехоте чиновником особых поручений 8 класса Окружного Интендантского управления Варшавского военного округа. 20 июля 1858 г. произведён в офицеры. В 1867 г. – присвоен орден Св. Станислава 3 ст. [25, с. 336].

С 1875 по 1883 г. (8 лет) должность заместителя

начальника калужской жандармерии занимал бывший начальник Харьковского отделения жандармского полицейского управления железных дорог (ЖПЖД) Константин Карлович Геппенер. 21 июля 1849 г. Константина Карловича произвели в офицеры, а 8 июня 1865 г. будучи поручиком 2-й Гренадерской артиллерийской бригады, он в звании штабс-капитана был переведён в 3-й Округ Корпуса жандармов [17. Приказ по КЖ №72 от 08.06.1865], а через 10 дней по распоряжению Наместника Царства Польского назначен начальником Опочинской жандармской команды [17. Приказ по КЖ №79 от 18.06.1865]. В 1854 г. был удостоен ордена Св. Анны 3 ст. с мечами и бантами, а через 16 лет – орденом Св. Анны 2 ст. с Императорской короной и мечами (1870). В 1873 г. ему был пожалован орден Св. Владимира 4 ст. с бантом за 25 лет выслуги. 31 марта 1874 г. был произведён в майоры. 24 марта 1875 г. Геппенер был переведён на службу в Калужскую губернию [20. Приказ по ОКЖ №25 от 24.03.1875]. В 1878 г. получил единовременной выплатой 234 руб., ранее, в 1860 г., ему единовременно было выплачено полугодовое, а в 1873 г. – годовое жалованье [23, с. 183; 24, с. 92].

С 28 июня 1883 г. по 11 февраля 1886 г. (2 года 8 месяцев) заместителем начальника КГЖУ в Жиздринском уезде стал капитан (с 01.04.1879) Лев Иванович фон Брокгаузен. Год и место рождения на данный момент не установлены. 27 декабря 1856 г. произведён в офицеры. 7 мая 1866 г. Приказом по Корпусу жандармов был прикомандирован к С.-Петербургскому жандармскому дивизиону [18. Приказ по КЖ №57 от 10.05.1866], а 18 июля 1866 г. Высочайшим приказом переведён в КЖ с назначением на должность адъютанта жандармского штаб-офицера в Енисейской губернии [18. Приказ по КЖ №90 от 21.07.1866]. 26 марта 1870 г. Высочайшим приказом переведён адъютантом в Казанское ГЖУ [19. Приказ по КЖ №26 от 30.03.1870]. 14 февраля 1875 г. штабс-капитан фон Брокгаузен получил Высочайшее разрешение о предоставлении ему по случаю болезни 4-месячного отпуска на Кавказских минеральных водах [20. Приказ по ОКЖ №16 от 14.02.1875]. 17 января 1876 г. получил должность начальника Динабургского и Дриссенского уездного ЖУ [21. Приказ по КЖ №9 от 17.01.1876]. За годы службы Лев Иванович был удостоен орденов: Св. Станислава 3 ст. (1868), Св. Анны 3 ст. (1870) [10, с. 311].

С 1886 по 1888 гг. (2 года) «правой рукой» начальника КГЖУ Николая Ивановича Новаковского был Александр Васильевич Храповицкий. Родился в 1831 году. Семейный. 22 августа 1853 г. присвоен первый офицерский чин. Высочайшим приказом 10 февраля 1875 г. в возрасте 44 лет из 14-го уланского имени Великой княгини Марии Александровны Ямбургского полка Храповицкий был переведён в ОКЖ [20. Приказ по ОКЖ №14 от 11.02.1875], а 10 июля был определён на должность адъютанта в Костромское ГЖУ [20. Приказ по ОКЖ №73 от 10.07.1875]. 17 сентября 1878 г. присвоен чин ротмистра. С 30 июля 1883 г. состоял на должности помощника начальника Самарского ГЖУ

[10, с. 301], с которой он 11 февраля 1886 г. в возрасте 55 лет и был переведён в Калугу. С 1 января 1887 г. – подполковник. Был награждён орденом Св. Станислава 3 ст. (1883) [11, с. 212].

С 16 апреля 1888 г. по 1897 год (9 лет) помощником начальника КГЖУ в Жиздринском и Мещовском уездах служил сын капитана Льва Ивановича фон Брокгаузена – Алексей. Он родился в 1860 г., православного вероисповедания. Первый офицерский чин получил 8 августа 1879 г., 8 июля 1885 г. в возрасте 25 лет – переведён в ОКЖ. Первым местом службы Алексея Львовича была Вологодская губерния, куда он прибыл 9 июля 1885 г., заняв должность адъютанта в жандармском управлении, 1 ноября 1886 г. ему присвоен чин ротмистра [12, с. 274]. Награжден орденом Св. Станислава 3 ст. (1893) [26, с. 30]. Был женат.

С профессиональным портретом жандарма можно ознакомиться в документальной повести В.К. Мурзинцева о видном энергетике Н.Н. Вашкове, уроженце Калуги, которому довелось соприкоснуться с «синими мундирами» Калужской губернии в начале своего жизненного пути [9, с. 78-81].

С начала XX века в органе политического сыска Калужской губернии сменилось 7 человек. О одном из них, поручике Михаиле Петровиче Гринёве, в выявленных нами источниках практически не сохранилось каких-либо сведений. Его фамилия упоминается лишь в «Памятных книжках Калужской губернии» за 1898–1904 гг. Известно, что родился 25 ноября 1866 г., православного исповедания. В возрасте 32 лет получил должность помощника начальника КГЖУ, которую и занимал течение 6 последующих лет. 6 декабря 1898 г. присвоен чин ротмистра. Был награжден орденом Св. Анны 3 ст. (1905) [27, с. 34]. Он упомянут в служебном дневнике вахмистра, старшего агента наружного наблюдения Калужского губернского жандармского управления Семёна Горелова [4, л. 17 об.].

С 10 марта 1904 г. по 14 мая 1906 г. (2 года 2 месяца) должность помощника начальника КГЖУ в Калужском, Жиздринском, Мещовском и Мосальском уездах занимал ротмистр Валериан Александрович Колоколов (принял должность в 31 год). Родился в 1873 г. Православного вероисповедания. Женат. Имел сына. Получил образование в С.-Петербургской классической гимназии. Выдержал экзамен на право производства в офицеры. 1 сентября 1893 г. присвоен чин подпоручика. В 1894 г. проходил службу во 2-м Кронштадском крепостном пехотном батальоне. 1 сентября 1897 г. – поручик. 1 июня 1900 г. в возрасте 27 лет переведён в ОКЖ. С 5 июня по 30 ноября 1900 г. – прикомандирован к Виленскому ГЖУ; с 30 ноября 1900 г. по 18 декабря 1901 г. – адъютант Архангельского ГЖУ; с 18 декабря 1901 г. по 19 августа 1902 г. – адъютант Волынского ГЖУ; с 19 августа 1902 по 10 марта 1904 г. – помощник начальника Могилёвского ГЖУ в Гомельском, Рогачёвском и Быховском уездах (6 декабря 1902 г. получил чин штаб-ротмистра, а через год – чин ротмистра).

С 14 мая 1906 г. по 5 апреля 1907 г. В.А. Колоколов

был прикомандирован к Московскому ГЖУ и состоял в распоряжении московского градоначальника. Впоследствии с 5 апреля 1907 г. по 18 августа 1908 г. служил помощником начальника Московского (Центрального) Районного Охранного Отделения (далее – (М)ЦРОО), созданного в декабре 1906 года. С 18 августа по 9 октября 1908 г. числился прикомандированным к Виленскому ГЖУ, затем до 21 ноября 1910 г. состоял в резерве при управлении. 18 апреля 1910 г. В.А. Колоколову был присвоен чин подполковника, а с 21 ноября 1910 г. по 13 февраля 1912 г. он состоял в резерве и числился прикомандированным к С.-Петербургскому ГЖУ. С 13 февраля 1912 г. по 29 марта 1914 г. служил помощником начальника Донского Областного ЖУ в Таганрогском округе затем до 1916 г. состоял в резерве при Московском ГЖУ. Был награжден тремя орденами: Св. Станислава 3 ст. (1904), Св. Анны 2 ст. (1905), Св. Владимира 4 ст. (1907) [13, с. 440].

После революции 1917 г., в период Гражданской войны до эвакуации из Крыма служил во ВСЮР (Вооружённые силы Юга России) и Русской Армии. В сентябре 1920 г. – сотрудник Особого отдела штаба армии. Умер 19 февраля 1921 г. в Галлиполи [2, с. 719].

С 29 мая 1906 г. по 16 августа 1907 г. (1 год 3 месяца) вторым человеком в структуре политического сыска Калужской губернии служил уроженец Орловской губернии, потомственный дворянин, ротмистр Александр Николаевич Дурново. Он родился 15 августа 1871 г., закончил Орловскую классическую гимназию и Казанское пехотное юнкерское училище (по 1-му разряду). На службе с 3 августа 1890 г. 1 сентября 1893 г. ему был присвоен чин подпоручика. В 1894 г. служил в 157 Имеретинском пехотном полку. Спустя 4 года (01.09.1897 г.) А.Н. Дурново был произведён в поручики. 1 июня 1900 г. из 160 Абхазского пехотного полка переведён в ОКЖ (в 29 лет). Спустя 4 дня после вступления в корпус А. Н. Дурново получил должность адъютанта в Тамбовском ГЖУ. 16 сентября 1902 г. (спустя 2 года 3 месяца) его назначили исполняющим обязанности начальника Каинского отделения жандармского полицейского управления Сибирской железной дороги, которые он формально исполнял до 10 января 1903 г. (3,5 месяца). Примечателен тот факт, что к месту службы жандармский офицер прибыл только в декабре месяце 1902 г., поскольку руководство Тамбовского ГЖУ приказало ему довести до конца порученное дознание. 6 декабря 1902 г. Дурново получил чин штабс-ротмистра, а 10 января 1903 г. был переведён в Саратовскую губернию на должность помощника начальника управления в Царицынском и Камышинском уездах, которую занимал 3 года 5 месяцев. 29 мая 1906 г. по собственному желанию (в возрасте 35 лет) назначен помощником начальника Калужского ГЖУ в Калужском, Жиздринском, Мещовском и Мосальском уездах. Свои обязанности ротмистр Дурново исполнял до 16 августа 1907 г., после чего возглавил образованное годом ранее в составе калужской жандармерии оперативно-розыскное подразделение – розыскной пункт. Напомним, что созданное в

декабре 1906 г. (М)ЦРОО, в функции которого входило объединение и направление деятельности местных органов политического розыска, объединяло деятельность жандармских управлений 13 губерний (Архангельской, Владимирской, Вологодской, Костромской, Московской, Нижегородской, Орловской, Рязанской, Смоленской, Тверской, Тульской, Ярославской, Калужской). Возглавляя с 16 августа 1907 г. розыскной пункт А.Н. Дурново, передал данные, полученные от секретной агентуры и бригады наружного наблюдения – филёров, сведения для производства дознаний по политическим преступлениям своему преемнику на должности заместителя начальника КГЖУ, переведённому из Петроковской губернии (Царство Польское) ротмистру Михаилу Николаевичу Ершову. С именем ротмистра А.Н. Дурново связано появление при калужском розыскном пункте архива фотографических карточек и образцов почерка лиц, обвиняемых в совершении политических преступлений, положившего начало ведению оперативного учёта и института графологической экспертизы. 28 мая 1908 г. ротмистр А.Н. Дурново навсегда покинул Калужскую губернию. Его направили на работу в Тамбовскую губернию одним из помощников начальника жандармского управления в Тамбовском, Козловском, Кирсановском уездах, где он отлично проявил себя в борьбе с эсерами. О ротмистре Дурново есть краткая заметка в работе В.В. Самошкина «Александр Антонов. Страницы биографии» - историко-биографическом очерке, посвящённом известному эсеру А.С. Антонову: «... начальник Тамбовского губернского жандармского управления полковник Владимир Семенович Устинов имел в лице своих заместителей Чистякова и Дурново весьма толковых и расторопных помощников...» [22]. Почти за 4 года работы заведующим розыскным пунктом при Тамбовском ГЖУ Дурново дослужился до чина подполковника (26.02.1912 г.). С 7 апреля 1912 по 15 февраля 1916 г., числясь в ОКЖ прикомандирован к Петроградскому ГЖУ, состоял там в резерве. За 17 лет службы в ОКЖ А.Н. Дурново был удостоен ордена Св. Анны 3 ст. (1905), Св. Станислава 2 ст. (18.04.1910 г.), Св. Анны 2 ст. (30.07.1915 г.) [13, с. 473]. Сохранились сведения и о семейной жизни подполковника Дурново. Был женат, имел 4 детей. В период работы в Калужской губернии, 6 марта 1908 г., у Дурново родился сын Дмитрий [6, л. 65]. 16 марта того же года состоялся обряд крещения новорожденного, которое исполнил причт Успенской церкви г. Калуги [6, л. 89].

Михаил Николаевич Ершов родился 8 августа 1871 г., православного вероисповедания. Окончив симбирский кадетский корпус и 1-е Павловское военное училище по 2-му разряду, с 1 сентября 1891 г., в возрасте 20 лет начал службу в 5-м Калужском пехотном полку. За 12 лет службы в этом войсковом подразделении прошёл путь от подпоручика до штабс-капитана. 21 января 1903 г. из этого полка штабс-капитан Ершов был переведён в ОКЖ (в возрасте 31,5 лет). Свою первую должность адъютанта он получил в Одесском ЖУ (30 января

1903 г.), которую занимал совсем недолго, всего 13 дней. С 12 февраля 1903 г. исполнял обязанности адъютанта Херсонского ГЖУ, после чего был откомандирован к С.-Петербуржскому ЖПУ (27.11.1903). Получив чин ротмистра (с 06.12.1903) впоследствии М.Н. Ершов занимал в разных регионах России должности помощника начальника Таврического ГЖУ в Мелитопольском, Бердянском уездах (с 06.04.1905), помощника начальника Иркутского ГЖУ в Киренском и Верхотенском уездах (с 14.02.1906). С 13 марта 1906 г. был прикомандирован к Киевскому ГЖУ, затем (с 20.01.1907) служил старшим помощником начальника в жандармского управления в Лодзинском и Ласском уездах. 16 августа 1907 г. (в 36 лет) приступил к исполнению обязанностей помощника начальника Калужского ГЖУ в Калужском, Жиздринском, Мещовском и Мосальском уездах, а через год (с 09.08.1908 г.) был назначен сначала помощником начальника Московского ГЖУ в Коломенском, Бронницком уездах, а с 01.12.1908 г. – в Можайском, Рузском, Верейском уездах. 5 октября 1914 г. повышен в чине до подполковника. Затем работал начальником отделения временного ЖПУЖД в Галиции (с 30.05.1915), начальником Златоустовского отделения Самарского ЖПУЖД (с 20.10.1915), вновь начальником отделения временного ЖПУЖД в Галиции (11.12.1915 и на момент 15.02.1916). За годы службы награждён орденами: Св. Станислава 3 ст. (19.08.1901), Св. Анны 3 ст. (29.03.1909), Св. Станислава 2 ст. (14.04.1913), Св. Анны 2 ст. (11.05.1915), Св. Владимира 4 ст. (13.10.1915). Женат не был. Дальнейшую судьбу проследить не удалось [13, с. 527].

Место заместителя главы «синих мундиров» и начальника розыскного пункта Калужской жандармерии недолго оставалось вакантным. Согласно архивному документу, датированному 5 июня 1908 г. от ротмистра А.Н. Дурново принял дела по руководству розыскным пунктом переведённый из Волынского ЖУ ротмистр Владимир Алексеевич Стрекаловский [6, л. 65]. Известно, что он родился 29 апреля 1874 г., православного исповедания, воспитывался в Сибирском кадетском корпусе. Окончил Михайловское артиллерийское училище по 1 разряду. На службу поступил 13 сентября 1892 г. По окончании училища в 1895 г. выпущен в лейб-гвардии 2-ю Артиллерийскую бригаду. Произведён в подпоручики гвардии со старшинством с 12 августа 1895 г., в поручики гвардии с переименованием в штабс-ротмистры – 12 августа 1899 г., в ротмистры – с 6 декабря 1900 г., в подполковники – с 26 февраля 1911 г. 1 июня 1900 г. в возрасте 26 лет переведён из Лейб-гвардии 2-й Артиллерийской бригады в ОКЖ. С 5 июня 1900 г. – адъютант Петроковского ГЖУ, 23 августа 1902 г. – помощник начальника Волынского ГЖУ в Ковельском и Владимиро-Волыньском уездах. С 10 марта 1904 г. служил помощником начальника Волынского ГЖУ в Житомирском, Новоград-Волыньском, Овручском и Староконстантиновском уездах, а с 12 октября 1906 г. в тех же уездах кроме Новоград-Волыньского. 6 мая 1908 г. (в 34 года) прикомандирован к Калужскому ГЖУ,

в июне возглавил розыскной пункт. С 14 октября 1908 г. находился в распоряжении Санкт-Петербургского градоначальника, с 1 июня 1910 г. – состоял в резерве при столичном ГЖУ, с 25 августа 1910 г. прикомандирован к Нижегородскому ГЖУ, числился в резерве. За почти 20 лет службы в ОКЖ был награждён орденами: Св. Станислава 3-й (1906), Св. Анны 3-й ст. (1907), Св. Владимира 4 ст. (22.09.1908), Св. Станислава 2-й ст. (06.12.1914 г.) [13, с. 441].

В годы гражданской войны служил в Белой Армии. В 1920 г. был эвакуирован с семьёй из Крыма сначала в Бизерту (Тунис), затем в Египет, где начал писать картины: пейзажи, натюрморты, картины на исторические сюжеты. Был постоянным участником мероприятия – Дня русской культуры в Каире. В сезон 1937–1938 гг. работал управляющим Русского театра в Белграде. В.А. Стрекаловский умер 30 октября 1946 г. Похоронен на Греческом православном кладбище Св. Георгия в Старом Каире. Был женат на Ирине Алексеевне (?) (умерла 21.12.1940). Воспитывал троих сыновей: Всеволода, Николая (умерли после 1956) и Романа (02.01.1903–16.11.1973) [28].

Освободившееся место помощника Калужского ГЖУ занял ротмистр Анатолий Иванович Будагоский. Об этом жандармском офицере известно, что родился он 2 июня 1872 г. в г. Одессе и был потомственным жандармом. Его отец, Иван Карлович в 1878–1884 гг. возглавлял Вятскую жандармерию, куда позднее будет переведён Анатолий. Первоначально Анатолий Будагоский исповедовал лютеранство, а позднее православие. Учился в Аракчеевском кадетском корпусе (г. Н. Новгород) и Московском пехотном юнкерском пехотном училище с двухгодичным отделением военного учебного курса по 1 разряду. До перевода в ОКЖ, 31 декабря 1899 г. (в возрасте 27 лет), пять лет прослужил во 2 Стрелковом полку. 7 августа 1893 г. произведён в подпоручики. Спустя ровно 4 года – в поручики. Свою первую должность адъютанта поручик Будагоский получил в жандармском управлении Калишской губернии, куда он прибыл 4 января 1900 г. и где прослужил до 10 мая 1902 г., исполняя обязанности адъютанта Калишского ГЖУ, а затем начальника ЖУ в Велюньском и Серадзском уездах (до 02.04.1903). 6 декабря 1901 г. ему был присвоен чин штабс-ротмистра, а ровно через год – ротмистра. Карьера офицера шла в гору. В последующие четыре года служил последовательно помощником начальника ЖУ в Уфимской, затем Екатеринославской губерниях (апрель 1903 г. – май 1907 г.), а также в Кронштадте (с 05.05.1907 по 28.11.1908) – сначала помощником начальника местного ЖУ, затем помощником начальника Кронштадтской крепостной жандармской команды.

На посту заместителя начальника калужской жандармерии он прослужил меньше 10 месяцев, с 28 ноября 1908 г. сначала будучи прикомандированным к Калужскому ГЖУ (занял должность в 37 лет), а с 11 августа 1909 г. исполняющим обязанности помощника начальника КГЖУ в Калужском, Жиздринском,

Мещовском, Мосальском уездах. С этой должности он был переведен 5 сентября 1909 г. на аналогичную должность помощника начальника Орловского ГЖУ в Елецком, Ливенском, Малоархангельском и Кромском уездах. Затем служил помощником начальника ГЖУ в Вятской губернии в Сарапульском, Елабужском, Малмыжском уездах (с 14.10.1909).

Последним местом службы жандарма стала Варшава, где он находился в распоряжении местного обер-полицмейстера, исполняя обязанности чиновника по охране общественного порядка и безопасности города, и где прослужил с 31 января 1915 г. и, по-видимому, до 1917 года. 5 октября 1913 г. произведён в подполковники. За почти 20-летний срок службы в ОКЖ был награждён орденами: Св. Станислава 3 ст. (1904), Св. Владимира 4 ст. (1906), Св. Станислава 2 ст. (1907), Св. Анны 2 ст. (10.04.1911). Был женат, имел троих детей [13, с. 508]. Документы показывают, что служебная деятельность А.И. Будагоского получала самую высокую оценку со стороны руководства губернских жандармских управлений, где ему выпала судьба служить. Несмотря на высокую репутацию у начальства, о жандарме шла «тёмная» слава в революционных кругах, обвинявших его в организации еврейских погромов в Александровске во время Первой русской революции 1905–1907 гг. После февральских революционных событий 1917 г. по распоряжению Совета рабочих и солдатских депутатов подвергся аресту. По делу о персональном участии А.И. Будагоского в еврейских погромах было начато следствие, в ходе которого офицер категорически отвергал обвинения в свой адрес. Прокуратура окружного суда не получила никаких доказательств его вины. В итоге Совет постановил выпустить Будагоского из-под стражи. После освобождения принимал участие в Гражданской войне в составе Белой армии (ВСЮР). После окончательного установления советской власти эмигрировал в Югославию, где и скончался в 1965 г. [1].

Последним по счёту помощником начальника калужской жандармерии стал Андрей Алексеевич Кравцов. Родился 22 сентября 1873 г. в станице Ново-Николаевской, Области Войска Донского в семье казачьего офицера Алексея Кравцова и его жены Екатерины (урождённой Немченковой). Православного вероисповедания. 31 августа 1892 г. окончил Донской кадетский корпус. 7 августа 1893 г. присвоен чин хорунжего. В 1894 г. окончил Николаевское кавалерийское училище по 1 разряду. С того же года офицер 1-го Донского казачьего полка. С 7 августа 1897 г. – сотник 4-й Донской казачьей сотни. Оттуда 1 июня 1900 г. в возрасте 27 лет переведён в ОКЖ. 6 декабря 1901 г. присвоен чин штабс-ротмистра, ровно через год – ротмистра, с 5 октября 1913 г. – подполковник. Занимал должности: 5 июня 1900 г. – 10 июля 1902 г. – адъютант Воронежского ГЖУ; с 10 июля 1902 г. – 10 марта 1903 г. – помощник начальника ЖУ Области Войска Донского; 10 марта 1903 г. – 28 марта 1907 г. – помощник начальника Воронежского ГЖУ сначала в

Острогожском, Коротояжском, Валуйском и Бирючском, затем в Воронежском, Задонском, Землянском и Нижнедевицком уездах; 28 марта 1907 г. – 23 июля 1909 г. – помощник начальника Владимирского ГЖУ во Владимирском и Покровском уездах; с 23 июля по 5 сентября 1909 г. – помощник начальника Орловского ГЖУ в Елецком, Ливенском, Малоархангельском и Кромском уездах. С 5 сентября 1909 г. в возрасте 3 лет был назначен помощником начальника КГЖУ в Калужском, Жиздринском, Мещовском, Мосальском, Медынском и Перемышльском уездах. На этой должности прослужил 7,5 лет до 23 февраля 1917 г. Награды: Св. Анны 3 ст. (06.12.1905), Св. Станислава 2 ст. (15.09.1908), Св. Анны 2 ст. (22.03.1915) [13, с. 507]. О личности и профессионализме подполковника А.А. Кравцова говорит служебная аттестация, которую он проходил четырежды: в 1907, 1913, 1914 и 1915 гг. Данные свидетельствуют, что это был дисциплинированный, исполнительный, усердный к службе жандармский офицер, правильно державший себя с начальниками и старшими. Читал на французском и немецком языках. Обладал спокойным, скрытым характером, твердой волей. Придерживаясь правых взглядов и убеждений, не принадлежал ни к одной из политических партий. Жил очень скромно, вращаясь в тесном кругу родных, товарищей и друзей. Кроме получаемого по службе содержания, иных средств не имел. Пользовался доверием и уважением местных властей. Был не склонен попадать под чужое влияние. Среди подчинённых унтер-офицеров также пользовался уважением и должным авторитетом. Но был с ними недостаточно строг, хотя и был способен принимать меры воспитательного характера в отношении последних [5, лл. 1–19 с об.]. Приведём один пример. В начале лета 1914 г. до А.А. Кравцова дошли сведения о том, что один из его подчинённых унтер-офицеров наделал долгов на сумму 295 руб. в Калуге и приказал тому в ближайшее время вернуть долг, предупредив о недопустимости повторения подобных случаев впредь, пригрозив в противном случае увольнением со службы [7, л. 14]. Между тем, профессиональная компетенция самого Андрея Алексеевича, как выявлено нами из архивных материалов, все же вызвала ряд вопросов. Работая в системе политического сыска, не проявлял особого интереса к изучению теоретических положений революционных учений, что являлось серьёзным недостатком для офицера, служившего в управлении политической полиции. Хотя при вышеупомянутом розыскном пункте при КГЖУ был образован архив, в котором были собраны листовки, брошюры, воззвания, газеты, запрещённые для опубликования произведения художественной литературы, а также политическая литература разного толка. Поручаемые ему дознания производил удовлетворительно, но не всегда продуктивно, поскольку само производство дознаний замедлял, как сказано в документе, «в силу особенностей своего характера» [7, л. 14]. В то же время начальство замечало одну особенность Кравцова – отсутствие инициативы. Показательный случай произошёл с ним в 1906 г. в Воронежской губернии,

где Кравцов в то время служил в должности помощника начальника местного ГЖУ. Во время беспорядков, произошедших в Землянском уезде, из-за нераспорядительности Кравцова жандармы упустили зачинщиков. Тем не менее, этот факт не стоил Кравцову карьеры. Его перевели в другое место – сначала в Орловскую, а затем и в Калужскую губернию. Последняя, считавшаяся властями достаточно слабой в революционном контексте, оказалась надёжным пристанищем в профессиональном отношении для жандармского офицера, где он был признан соответствующим занимаемой должности. Жандармская карьера подполковника Кравцова прервалась 23 февраля 1917 г. В годы Гражданской войны служил в Донской армии. 2 августа 1919 г. назначен штаб-офицером для поручений управления интенданта Всевеликого Войска Донского. 9 сентября того же года присвоен чин полковника. С весны 1920 г. до эвакуации из Крыма находился в Донском офицерском резерве. Эвакуирован на остров Лемнос. Осенью 1925 г. чилился в составе Донского офицерского резерва и Донской инженерной сотни в Болгарии. Эмигрировал во Францию, где и умер 17 февраля 1938 г. [2, с. 771]. Похоронен на русском кладбище Сен-Женевьев-де-Буа в Париже. На момент смерти проживал по адресу: rue l'Avre 23. Был женат на дочери войскового старшины Надежде Петровне Кравцовой (в девичестве Ёлкиной). Имел двух детей: сына Григория и дочь (имя не установлено). Григорий Андреевич Кравцов (25.01.1902-?) родился в Воронеже. 19 сентября 1919 г. учился в Донском Политехническом институте им. войскового атамана А.И. Каледина в Новочеркасске, но в 1920 г. был вынужден прервать учёбу после занятия Новочеркасска войсками Красной Армии. С 19 июля 1922 г. жил в Германии, в Берлине с отличием закончил заочные курсы по радиотелеграфии. Свидетельство об окончании данного учебного заведения выдано Христианским Союзом молодых людей в Берлине за №109. Позже переехал к отцу и обосновался в Париже, где работал инженером-электриком. Проживал по улице Вожирар 403. 15 февраля 1930 г. женился на русской эмигрантке Екатерине Дмитриевне Долгополовой, урождённой Рьль (27.11.1897 – 24.04.1963). Супруга родилась в Керчи, Таврической губернии 27 ноября 1897 г. В 1923 г. приехала во Францию из Константинополя под фамилией княгини Шервашидзе. Однако, 20 октября 1950 г. супруги расстались. Скончалась в Париже 24 апреля 1963 г. в возрасте 65 лет. Как провёл последние годы своей жизни Григорий Андреевич Кравцов, когда умер и где похоронен точных сведений нет [8].

Итак, авторами выявлено 12 жандармских офицеров, в разные годы служивших в Калужской губернии и занимавших должность заместителя начальника Калужского губернского жандармского управления. Годы жизни четырёх офицеров (33%) по имеющимся источникам на настоящий момент не установлены, точные даты рождения четырёх офицеров жандармерии известны, но не известны даты их смерти (33%). По остальным четверым офицерам установлены точные годы жизни. Точное ме-

сто рождения установлено для трёх жандармских офицеров (А.Н. Дурново, А.И. Будагоского, А.А. Кравцова). По вероисповеданию подавляющее большинство офицеров были православными. Вероисповедание отдельных офицеров (К.К. Геппенер, Л.И. фон Брокгаузен) неизвестно, но возможно они были лютеранами, хотя сын Л.И. фон Брокгаузена – Алексей в источниках значится как православный, а А.И. Будагоский будучи изначально лютеранином затем принял православие. Уровень образования установлен для 6 лиц, из них двое имели гимназическое образование, при этом В.А. Колоколов не имел специального военного образования, но выдержал экзамен на право производства в офицеры, а А.Н. Дурново был ещё и выпускником пехотного юнкерского училища. Четверо офицеров окончили различные кадетские корпуса и впоследствии военные училища (Ершов, Будагоский, Стрекаловский, Кравцов). Прежде чем попасть в Отдельный Корпус Жандармов все представленные лица проходили непосредственную службу в войсках. Двое офицеров жандармерии перед поступлением на службу в ОКЖ прослужили в армейских частях более 15 лет (К.К. Геппенер, А.В. Храповицкий), причем Храповицкий после получения первого офицерского чина отслужив в войсках 22 года. От 10 до 13 лет до зачисления в ОКЖ служили в армии четверо будущих офицеров жандармерии. Остальные имели за плечами 5 – 7-летний опыт службы в войсках (без данных по М.П. Гриневу), шестеро в пехоте, Ломтев, Геппенер, Стрекаловский – в артиллерии, Храповицкий, Гринёв, Кравцов – в кавалерии. Десять офицеров, занимая должность заместителя начальника КГЖУ носили чин ротмистра кавалерии, или капитана пехоты. За время прохождения службы в Калужской губернии в звании были повышены двое: Храповицкий до подполковника, Гринёв до ротмистра.

Возрастной контингент переводимых в Корпус будущих заместителей начальников КГЖУ был установлен по 8 лицам, у которых известны даты рождения и даты перевода в ОКЖ, его составляли офицеры в среднем от 27 до 29 лет, самым возрастным при этом был А.В. Храповицкий – 44 года, самым молодым А.Л. фон Брокгаузен – 25 лет. В тоже время средний возраст занятия должности заместителя начальников КГЖУ, установленный для 9 лиц составлял 35,5 лет, при этом самым возрастным помощником начальника КГЖУ, занявшим эту должность в 55 лет стал А.В. Храповицкий,

а самым молодым – А.Л. фон Брокгаузен (28 лет). Двое офицеров, фон Брокгаузен и Будагоский были потомственными жандармами.

Средняя продолжительность пребывания офицеров Корпуса жандармов в Калужской губернии на должности помощника начальника КГЖУ составляла около 3,5 лет. Дольше всех на указанной должности прослужили К.К. Геппенер, А.Л. фон Брокгаузен и А.А. Кравцов (по 8, 9 и 7,5 лет соответственно). Двое – в пределах 5–7 лет (Ломтев, Гринёв). Меньше всех – всего 5 месяцев заведующим розыскным пунктом и помощником начальника КГЖУ служил В.А. Стрекаловский, чуть больше – 10 месяцев занимал должность помощника начальника КГЖУ А.И. Будагоский. Пятеро офицеров прослужили на должности от 1 года до 3 лет, из них только трое служили 2 года и более, почти ровно год (Ершов), один – чуть больше года (Дурново). За 13 лет (с 1904 по 1917 гг.) сменилось 6 заместителей начальника КГЖУ.

Все без исключения помощники начальника КГЖУ имели государственные награды, всего у 12 офицеров насчитывалось в общей сложности не менее 33 орденов Российской империи. Трое офицеров имели по одному ордену, один – два, пять человек были награждены тремя российскими орденами, двое выслужили по четыре ордена, а М.Н. Ершов был награжден 5 орденами. По шесть раз проводилось награждение разных лиц орденами Св. Владимира 4 ст., Св. Анны 2 ст. и Св. Станислава 2 ст. Семь раз награждали орденом Св. Станислава 3 ст., восемь – орденом Св. Анны 3 ст.

На настоящий момент установлено, что 8 офицеров (по Ломтеву, Геппенеру и Гриневу информации нет, а Ершов значится в источниках холостым) из 12 были женаты, имели семьи. Л.И. Брокгаузен и В.А. Колоколов имели сыновей, А.А. Кравцов – 2 детей (сына и дочь). В семьях В.А. Стрекаловского и А.И. Будагоского воспитывалось по 3 детей, в семье А.Н. Дурново – 4 детей.

Даты смерти установлены у 4 офицеров, в своё время занимавших должность начальника КГЖУ, все они, переведённые в ОКЖ в 1899–1903 гг. участвовали в Гражданской войне в России на стороне Белых армий (Колоколов, Стрекаловский, Будагоский, Кравцов). Этим офицерам удалось выжить и эмигрировать за границу в разные страны, где по-разному была устроена их жизнь.

#### Примечание

1. С 11 февраля 1875 г. Приказы по Корпусу жандармов (КЖ) стали официально именоваться приказами по Отдельному Корпусу жандармов (ОКЖ) – прим. авторов.

#### Библиографический список

1. Будагоский Анатолий Иванович // Генеалогический форум ВГД. URL: <https://forum.vgd.ru/1107/43015/> (дата обращения 30.09.2021)
2. Волков С.В. Штаб-офицеры и генералы белых армий. Энциклопедический словарь участников Гражданской войны. М.: Центрполиграф, 2019. 2930 с.
3. Высочайшее утверждённое положение о Корпусе жандармов (9 сентября 1867 г.). [№ 44956] // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2. Т.42. Отд. 2-е. 1867. СПб., 1871. С. 73–80.
4. Государственный архив Калужской области (ГАКО). Ф. 784. Оп. 1. Д. 211.
5. ГАКО. Ф.784. Оп.1. Д. 652.

6. ГАКО. Ф.784. Оп.1. Д. 740.
7. ГАКО. Ф. 944. Оп. 1. Д. 2.
8. Кравцовы (KRAVTZOFF)+Елкины (ELKINE)+Рыль (RYLL) // Генеалогический форум ВГД. URL: <https://forum.vgd.ru/4491/122259/> (дата обращения 30.09.2021).
9. Мурзинцев В.К. Сделаем Россию электрической (Документальная повесть о видном энергетике Н.Н. Вашкове). Калуга: «Полиграфист», 1996. 184 с.
10. Общий состав управлений и чинов Отдельного корпуса жандармов: исправлен по 15 мая 1884 г. СПб.: Типолиитография Месника и Римана, 1884. 480 с.
11. Общий состав управлений и чинов Отдельного корпуса жандармов: исправлен по 1 февраля 1887 г. СПб.: Типолиитография Месника и Римана, 1887. 339 с.
12. Общий состав управлений и чинов Отдельного корпуса жандармов: исправлен по 15 января 1889 г. СПб.: Типолиитография Месника и Римана, 1889. 344 с.
13. Общий состав управлений и чинов Отдельного корпуса жандармов: исправлен по 15 февраля 1916 г. СПб.: Типолиитография Месника и Римана, 1916. 812 с.
14. Памятная книжка Калужской губернии на 1873–1874 год / под. ред. Н.А. Гильтенбрандта. Калуга: Типография Губернского Правления, 1873–1874. V, 224, LXXXII с.
15. Приказы по корпусу жандармов за 1859 год: №№ 1–147. СПб., 1859. 318 с.
16. Приказы по корпусу жандармов за 1863 год: №№ 1–154. СПб., 1863. 375 с.
17. Приказы по корпусу жандармов за 1865 год: №№ 1–172. СПб., 1865. 453 с.
18. Приказы по корпусу жандармов за 1866 год: №№ 1–160. СПб., 1866. 385 с.
19. Приказы по корпусу жандармов за 1870 год: №№ 1–125. СПб., 1870. 482 с.
20. Приказы по корпусу жандармов за 1875 год: №№ 1–144. СПб., 1875. 579 с.
21. Приказы по корпусу жандармов за 1876 год: №№ 1–151. СПб., 1876. 648 с.
22. Самошкин В.В. Хроника Антоновского восстания: документальный очерк. Александр Антонов: Страницы биографии. Борисоглебск, 2003. URL: [https://royallib.com/read/samoshkin\\_vladimir/aleksandr\\_antonov\\_stranitsi\\_biografii.html#0](https://royallib.com/read/samoshkin_vladimir/aleksandr_antonov_stranitsi_biografii.html#0) (дата обращения 01.10.2021).
23. Список майорам по старшинству: исправлено по 1-е декабря 1879 г. СПб.: Военная типография, 1879. 858 с.
24. Список майорам по старшинству: исправлено по 1-е марта 1883 г. СПб.: Военная типография, 1883. 823 с.
25. Список подполковникам по старшинству: исправлено по 1-е июня 1883 г. СПб.: Военная типография, 1883. 680 с.
26. Список ротмистрам армейской кавалерии: составлен по 1-е мая 1894 г. СПб.: Военная типография, 1894. 150 с.
27. Список ротмистрам армейской кавалерии по старшинству: составлен по 1-е октября 1906 г. СПб.: Военная типография, 1907. 236 с.
28. Стрекаловский Владимир Алексеевич // Русская императорская армия: справочно-информационный портал. URL: [https://www.ria1914.info/index.php/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9\\_%D0%92%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80\\_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87](https://www.ria1914.info/index.php/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%92%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87) (дата обращения: 17.09.21)

## References

1. Budagosky Anatoly Ivanovich // Genealogical Forum VGD. Available at: <https://forum.vgd.ru/1107/43015/> (accessed 30 September 2021).
2. Volkov S.V. Staff officers and generals of the White Armies. Encyclopedic dictionary of Civil War participants. Moscow: Tsentrpoligraf, 2019. 2930 p.
3. The highest approved regulation on the Corps of Gendarmes (September 9, 1867) [No. 44956] // The complete collection of laws of the Russian Empire. Collection 2. T. 42. Otd. 2-e. 1867. St. Petersburg. 1871. Pp. 73–80.
4. State Archive of the Kaluga Region. Fund 784. List 1. Record 211.
5. State Archive of the Kaluga Region. Fund 784. List 1. Record 652.
6. State Archive of the Kaluga Region. Fund 784. List 1. Record 740.
7. State Archive of the Kaluga Region. Fund 944. List 1. Record 2.
8. Kravtsov (KRAVTZOFF)+Elkins (ELKINE)+Ryl (RYLL) // Genealogical Forum VGD. Available at: <https://forum.vgd.ru/4491/122259/> (accessed 30 September 2021).
9. Murzintsev V.K. Let's make Russia electric (A documentary story about a prominent power engineer N. N. Bashkov). Kaluga: "Polygraphist", 1996. 184 p.
10. The general composition of the departments and ranks of the Separate Corps of Gendarmes: corrected on May 15, 1884. St.-Petersburg, 1884. 480 p.
11. The general composition of the departments and ranks of the Separate Corps of Gendarmes: corrected on February 1, 1887. St.-Petersburg, 1887. 339 p.
12. The general composition of the management and ranks of the Separate corps of gendarmes: corrected by January 15, 1889. St.-Petersburg, 1889. 344 p.
13. The general composition of the management and ranks of the Separate corps of gendarmes: corrected by February 15, 1916. St.-Petersburg, 1916. 812 p.
14. Memorial book of the Kaluga Province for 1873–1874 / edited by N.A. Giltenbrandt. Kaluga: Provincial government printing house, 1873–1874. V, 224, LXXXII p.
15. Orders on the corps of gendarmes for 1865 g.: No. 1–172. St. Petersburg, 1865. 453 p.
16. Orders on the gendarme's corps for 1859 g.: No. 1–147. St.-Petersburg, 1859. 318 p.
17. Orders on the gendarme's corps for 1863 g.: No. 1–154. St.-Petersburg, 1863. 375 p.
18. Orders on the gendarme's corps for 1866: No. 1–160. St. Petersburg, 1866. 385 p.
19. Orders on the gendarme's corps for 1870: No. 1–125. St. Petersburg, 1870. 482 p.
20. Orders on the gendarme's corps for 1875: No. 1–144. St. Petersburg, 1875. 579 p.
21. Orders on the gendarme's corps for 1876: No. 1–151. St. Petersburg, 1876. 648 p.
22. Samoshkin V.V. Chronicle of the Antonov Uprising: a documentary essay. Alexander Antonov: Biography pages. Borisoglebsk,

2003. Available at: [https://royallib.com/read/samoshkin\\_vladimir/aleksandr\\_antonov\\_stranitsi\\_biografii.html#0](https://royallib.com/read/samoshkin_vladimir/aleksandr_antonov_stranitsi_biografii.html#0) (accessed 1 October 2021).

23. List of Army cavalry company officers by seniority: compiled on October 1, 1906. St. Petersburg: Military Printing House, 1907. 236 p.

24. List of army cavalry company officers: compiled on May 1, 1894. St. Petersburg: Military Printing House, 1894. 150 p.

25. List of lieutenant colonels by seniority: corrected by June 1, 1883. St. Petersburg: Military Printing House, 1883. 680 p.

26. List of majors by seniority: corrected by December 1, 1879. St. Petersburg: Military Printing House, 1879. 858 p.

27. The list of majors by seniority: corrected by March 1, 1883. St. Petersburg: Military Printing House, 1883. 823 p.

28. Strekalovsky Vladimir Alekseevich // Russian Imperial Army: reference and information portal. Available at: [https://www.ria1914.info/index.php/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9\\_%D0%92%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80\\_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87](https://www.ria1914.info/index.php/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%92%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87) (accessed 17 September 2021)

---

---



**ВОЙТ И.А.**

ст. преподаватель, кафедры государственного управления ПГУ им. Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика)  
E: mail: voitia\_84@mail.ru

**VOIT I.A.**

Senior Lecturer, Department of Political Science and State Administration, Shevchenko State University of Pridnestrovie, Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic  
E: mail: voitia\_84@mail.ru

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРИДНЕСТРОВСКОГО НАРОДА КАК ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРИДНЕСТРОВСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

#### THE FORMATION OF THE PRIDNESTROVIAN PEOPLE AS A FORMATION PROCESS OF A PRIDNESTROVIAN IDENTITY

*В статье рассматривается проблема существования и развития приднестровской идентичности. Различные мнения и термины, которыми определяется ее характер, стимулировали автора ответить на следующие вопросы: как и когда сформировалась приднестровская идентичность; какие факторы воздействовали на ее формирование; какого рода эта идентичность – этническая, региональная, лингвистическая или другая. Несмотря на дискуссионность проблемы, автор приходит к выводам, что формирование приднестровской идентичности происходило на протяжении десятилетий, но в условиях политической стабильности в регионе развивалось медленно. Когда же возникла опасность, угроза со стороны врага, страх, что большинством националистами Молдовы, процесс укрепления приднестровской идентичности получил новый толчок и продолжает развиваться сегодня. Приднестровцы стремятся добиться признания своей государственности мировым сообществом, в первую очередь, для защиты своих этнических, социально-политических и национальных интересов и привилегий.*

*Ключевые слова:* молдово-приднестровский конфликт, приднестровская идентичность; приднестровский народ; Приднестровская Молдавская Республика.

*The article considers the problem of the existence and development of the Pridnestrovian identity. Different opinions and terms that determine its nature stimulated the author to answer the following questions: how and when did the Pridnestrovian identity form; what factors influenced its formation; what kind of identity is this – ethnic, regional, linguistic or other. Despite the controversy of the problem, the author comes to the conclusion that the formation of the Pridnestrovian identity took place over decades, but it developed slowly in the conditions of political stability in the region. When the danger arose, the threat from the enemy, the fear that most of the values that had been cultivated for decades could be destroyed by pro-Romanian-minded nationalists of Moldova, the process of strengthening the Pridnestrovian identity received a new impetus and continues to develop today. Pridnestrovians are seeking to achieve recognition of their statehood by the international community, primarily to protect their ethnic, socio-political and national interests and privileges.*

*Keywords:* Moldavian-Pridnestrovian conflict, Pridnestrovian identity; Pridnestrovian people; Pridnestrovian Moldavian Republic.

В некоторых трудах историков, политологов и социологов выдвигается гипотеза о том, что молдово-приднестровский конфликт в большинстве своем возник в результате противостояния национальных идентичностей – молдавской и румынской. В начале 90-х годов XX века приднестровские молдаване поддержали создание ПМР, поскольку надеялись путем образования собственной республики сохранить свою молдавскую идентичность, молдавский менталитет, свою уникальную молдавскую культуру и молдавский язык. И в этом плане противоречия между Приднестровьем и Молдовой возникли вовсе не по линии «приднестровские интернационалисты – молдавские националисты», а по линии «молдовенизм приднестровцев – прорумынский шовинизм кишиневских властей» [6, с. 122].

Согласно мнениям других ученых и политических

экспертов, молдово-приднестровский конфликт расценивается как языковой конфликт между молдаво- и русскоговорящими общинами. Некоторые исследователи, придерживающиеся данной гипотезы, определили его как конфликт между проживающими в Молдове этническими молдаванами и этническими русскими [5, с. 59]. Логично было предположить, что оппозиция официальному статусу русского языка столкнулась с интересами русских, принимая во внимание, что в большинстве советских республик русские представляли наиболее значительную группу нетитульного населения. Эта модель была применена к Молдове и Приднестровью. В результате некоторые эксперты указали только на одну из причин конфликта – нежелание русских отказаться от своих некогда привилегированных позиций в союзных республиках, которое поддерживалось нежелани-

ем России терять свое господство в этих республиках [4, 12]. Российская пресса и Государственная Дума, представляющие приднестровцев как боевое русское меньшинство, борющееся против шовинистического молдавского национализма, поддерживали такое мнение [5, с. 59].

Таким образом, приднестровский конфликт был описан как этнический, в котором две этнические группы противостояли друг другу. Однако, как заметил американский исследователь Стюарт Кауфман, это не был просто конфликт между молдаванами и русскими, «... поскольку в населении приднестровского региона преобладала группа, включающая русифицированных молдаван и украинцев, а также русских». С. Кауфман считает, что приднестровское русскоязычное население являлось не этнической группой, а скорее «коалицией объединенных этнических интересов, противостоящих молдавским этническим интересам» [5, с. 59]. Таким образом, его вывод основывался на том, что каждая конфликтующая сторона имела свое представление об историческом доминировании другой группы в различные периоды в прошлом, и проблемы этнического символизма, такие, как флаг, язык и алфавит, оказались на острие политической программы. Более того, лидеры каждой общины заявляли, что они столкнулись с дилеммой безопасности, реальной угрозой истребления: молдаване считали, что продолжающееся преобладание русского языка приведет к исчезновению их этноса, а русскоязычные думали, что придание приоритетного статуса молдавскому языку и румынский триколор (под которым румыны выступали во время Второй мировой войны) возродят шовинистическую политику фашистской Железной гвардии Румынии.

Мнение о том, что молдово-приднестровский конфликт был не более чем политическим (или являлся непосредственным результатом мобилизации элиты), также нашло сторонников, хотя в других работах те же авторы характеризовали его как этнический.

В результате анализа всех вышеизложенных выводов и мнений нужно констатировать, что они не объясняют всего о конфликте между Приднестровьем и Молдовой. Хотелось бы отметить, что, согласно статистическим данным, в 1989 г., в начале конфликта, 39,9% населения Приднестровья составляли молдаване, 28,3% – украинцы и 25,4% – русские [6, с. 121]. Часть украинцев и молдаван ассимилировали с русскими, чего нельзя сказать об этих группах в целом. Большая часть этих групп сохранила свой язык, культурные традиции и чувство принадлежности к своим этносам. Таким образом, разнообразие характеристик, данных конфликту, указывает на то, что ни одна из них не является совершенной, и требует поиска новых подходов.

Подход к исследованию с позиций изучения идентичности был уже использован некоторыми учеными, но их мнения о том, какую именно идентичность представляет собой приднестровское население, расходились. Впервые идея общей идентичности была сформулирована в Докладе № 13 Миссии ОБСЕ в Молдове в ноя-

бре 1993 года. В нем указывалось, что «ясное чувство собственной приднестровской идентичности» существует в регионе и «оно основывается главным образом не на этничности, поскольку разделяется не только славянами, но и большинством этнических молдаван» [3]. Ванда Дресслер использовала термин «особая днестровская идентичность», Клименс Бушер – «определенная идентичность», а Пол Колсто и Андрей Малыгин – «неопределенная, но тем не менее осязаемая общая идентичность», которая «проходит поперек этнических границ» и «обязана больше истории и географии, чем идеологии», в то время как «признаки культурной идентичности, такие, как язык, также играют свою роль» [5, с. 60]. Необходимо отметить, что некоторые молдавские политики также признали, что Приднестровье отличается от основной Молдовы, хотя они и не употребляли термин «идентичность». Николае Киртоака, советник президента Республики Молдова по военным вопросам в период военного конфликта в Приднестровье, позже подытожил, что «область к востоку от реки имеет отличительные черты», а бывший президент РМ Петру Лучински заметил, что Приднестровье имело свои особенности, которые требовали предоставления ему «специального статуса».

Общее признание существования приднестровской идентичности, различные мнения и термины, которыми определяется ее характер, стимулировали попытку автора ответить на следующие вопросы:

- как и когда сформировалась приднестровская идентичность как результат формирования приднестровского народа?
- какие факторы воздействовали на ее формирование?
- какого рода эта идентичность – этническая, региональная, лингвистическая или другая?
- насколько она сильна и долговременна и каковы возможные траектории ее развития?

Ответить на все эти вопросы достаточно сложно, но автор и не рассчитывает выполнить эту задачу в полном объеме. Поэтому данный материал может послужить основой для будущих дискуссий.

Сам термин «идентичность» трактуется по-разному. Дэвид Лейтин считает, что «идентичность – это категория членства, она может основываться на таких различных признаках, как пол, личность, каста, класс» [7, р. 81]. Этнический компонент отсутствует в этом направлении, но другие авторы утверждают, что идентичность формируется материалом, полученным в семье, общине, обществе, нации. В таком контексте важно, какой тип идентичности рассматривается. Если это национальная или этническая идентичность, то выстраивается комплекс коллективных собственных имен, языков, легенд, истории и других черт, принятых в качестве базовых для коллективного самоопределения данной группы населения на ограниченной территории, и следует говорить о «политике идентичности». Поэтому в широком смысле идентичность включает язык, культуру, традиции, историю, политические идеи и мнения.

Лицо или группа имеют несколько идентичностей: языковую, этническую, религиозную, национальную, политическую и др., и они не могут быть унаследованы, они приобретаются. В то же время идентичность изменчива под влиянием исторических, политических и культурных процессов. Поэтому формирование идентичности - это длительный процесс, и его траектории могут неоднократно меняться. Очень важным компонентом идентичности является то, что члены группы разделяют ощущение принадлежности к этой идентичности.

Если приднестровцы имеют общую идентичность, то каков тип этой идентичности? Она может быть территориальной и региональной, основанной на том факте, что река Днестр отделяет Приднестровскую Молдавскую Республику от Республики Молдовы (за исключением Бендер с окрестными селами) и что ее политическая история была отличной от Молдовы вплоть до 1940 года. С другой стороны, Приднестровье до 1990 года никогда не существовало как административная область в нынешних границах. Означает ли это, что региональная идентичность начала формироваться только с 1989 года? Какие в таком случае факторы стояли за приднестровской идентичностью?

Да, Приднестровье было классической пограничной территорией. В древности здесь сменялись различные народы. В средневековье земли вдоль левобережья Днестра, поделенные между Польско-Литовской Унией и крымскими татарами, были мало заселены, особенно в южной части. Поворотным моментом в истории Приднестровского региона стало включение его в состав Российской империи в начале 90-х годов XVIII века, что повлекло за собой активную колонизацию. Население прибывало как с Востока, так и с Запада. В составе Империи данная территория оставалась на протяжении почти 130 лет до большевистской революции и создания Украинской ССР, которая стала частью СССР. В УССР Приднестровский регион находился в составе автономии – МАССР. Однако через 20 с лишним лет эта область была выведена из состава Украины и в 1940 году вместе с частью Бессарабии составила Молдавскую Советскую Социалистическую республику. Во время Великой Отечественной войны эта территория, оккупированная румынской армией, вошла в оккупационную зону «Транснистрия», располагавшуюся в междуречье Днестра и Южного Буга. МССР была восстановлена в своих границах в 1944 году и просуществовала в таком виде до 1991 года.

Следует отметить, что нет никаких свидетельств тому, что население Приднестровья когда-либо протестовало против этих довольно частых перемен, за исключением немецко-румынской оккупации периода Второй мировой войны. С начала XIX века население края было этнически неоднородным, представленным в основном тремя большими этническими группами (украинцами, молдаванами, русскими), ни одна из которых не составляла большинство.

Из-за частых политических перемен и этнической политики властей ни одна из основных этнических

групп не чувствовала себя владелицей этой территории. При царизме отсутствовал особый подход к подданным, исповедующим православие. Поэтому молдаване, русские и украинцы находились в одинаковых условиях: большинство из них были просто крестьянами, которые говорили на разных языках и работали на землях разных помещиков. Русский язык преобладал в немногих городах в основном в административной сфере, в церквях и школах. После включения Приднестровского региона в состав Украинской ССР началась украинизация, и большинство школ были украинифицированы.

В 1924 году по решению руководства СССР на территории восточнее Днестра была создана Молдавская Автономная Советская Социалистическая Республика (МАССР). С этнической точки зрения этот шаг был неоправданным, поскольку молдаване составляли не более 30% населения. Но создание республики объяснялось не стремлением поддержать развитие молдавского этноса, а скорее геополитическими интересами: существование Молдавской республики должно было служить аргументом в борьбе СССР за присоединение Бессарабии. Наряду с другими республиками Советская Молдавия стала частью политики «коренизации», которая заключалась в укреплении молдавского этнического элемента в коммунистической партии и в государственном аппарате, открытии молдавских школ и публикаций газет на молдавском языке. В результате этого преобразования стали испытывать трудности украинцы, так как украинские школы, газеты, учреждения культуры начали постепенно закрываться.

Однако общие результаты политики коренизации в МАССР не оправдали ожиданий. В октябре 1927 года только 8% сотрудников центральных республиканских учреждений были молдаванами и только 5% знали молдавский язык. К 1936 году доля молдаван в госучреждениях возросла до 15% [5, с. 61].

Еще более худшими оказались результаты внедрения молдавского языка: не все, кто идентифицировал себя с молдаванами, могли использовать язык своих предков. В то же время молдаване заняли в республике самые высокие посты, а представителям других этнических групп достались «ответственные» и «технические» должности.

В августе 1940 года территория МАССР была поделена между Украинской и Молдавской республиками. Новая республика – Молдавская ССР – включала центральную часть бывшей российской, а затем румынской провинции Бессарабия. Разница в уровне развития промышленности, сельского хозяйства, образования и медицинских учреждений Приднестровья и Бессарабии была ошеломляющей. На левобережье Бессарабию рассматривали как чрезвычайно отсталую область, и чувство иной, отличной идентичности сохранялось, невзирая на политическое объединение. Молдаване левого берега дифференцировали себя от правобережных молдаван, а их язык имел лишь легкое сходство со стандартным румынским, который был введен в Бессарабии в период между двумя войнами. Интенсивные контакты молда-

ван с другими этническими группами в Приднестровье обусловили для молдавского языка большое число заимствований из русского и украинского.

Как известно, идентичность является продуктом социального обучения, проводимого такими институтами, как СМИ и образовательная система, и создается лидирующей социальной группой, которая вырабатывает и политизирует объективные культурные черты. Частая смена политического статуса Приднестровья (в чем можно убедиться, исходя из вышеизложенного) не могла не повлиять на этническую идентичность людей, проживающих в этом регионе.

Культурная политика менялась слишком часто и не успевала достичь конечной цели, но, тем не менее, этническая идентичность всех групп, живших в Приднестровье, в определенной степени менялась в соответствии с политикой предыдущих режимов. Городская жизнь, несмотря на проводимую политику коренизации, оставалась под влиянием русского языка. В то же время были предприняты шаги для замены национальной культуры и традиций советскими. В результате у молдаван, украинцев и русских в Приднестровье появилось больше общих черт, чем было у них с родственными группами, проживавшими вне границ региона.

Экономические различия между двумя берегами усилили чувство принадлежности к разным идентичностям. Вклад Приднестровья в республиканский бюджет МССР был значительно выше тех ассигнований, которые направлялись на развитие этого региона. Некоторые налоги, в том числе налог на землю, были в Приднестровье вдвое выше, чем в Бессарабии. В то время как левобережное население составляло 17% всего населения Молдавии, а территория – только 13% республиканской территории, в Приднестровье концентрировалось 37% промышленного потенциала республики. Видя такое несоответствие, приднестровцы считали, что развитие Бессарабии осуществлялось за счет левого берега. [1, с. 19].

Приднестровцы мало интересовались событиями, происходившими в Бессарабии (после создания МССР они по-прежнему называли правобережье этим термином, запрещенным режимом). Молодежь предпочитала получать высшее образование не в Кишиневе, а в Украине или России. Одесса для них была более привлекательным культурным центром, нежели молдавская столица город Кишинев.

Все это, в свою очередь, влияло на формирование отличного от «бессарабцев» мировоззрения и менталитета населения Приднестровья, и, таким образом, в Левобережье продолжала складываться особая региональная и этническая группа людей, ассоциировавшаяся и называющая себя народом Приднестровья.

Приднестровские молдаване считались более лояльными по отношению к советскому режиму и политически более благонадежными, чем молдаване из бывшей «буржуазной» Бессарабии; им отдавалось предпочтение в рамках кадровой политики [5, с. 61]. Отток молдавской

интеллигенции из Приднестровья значительно ослабил молдавский этнос и его коллективную идентичность на левом берегу, что сделало эту группу больше расположенной к ассимиляции. Что касается украинцев, то последние украинские школы были закрыты в конце 50-х годов, тогда же перестали выходить публикации на украинском языке. Украинцы были вынуждены использовать русский язык, особенно в городах, и молдавский в этнически смешанных селах.

Немцы были репатрированы в Германию в 1940 году или высланы в Сибирь и Казахстан в конце 40-х, поляки ассимилированы, евреи выехали за границу. Русские посредством активных контактов с другими местными этническими группами как в языковой и культурной сфере, так и в своей повседневной жизни стали ближе к местному населению, нежели к русским, живущим на севере России или в Сибири, во всех советских республиках. Ситуация, когда титульная группа на своей территории не играет значительной роли потому, что большая ее часть представлена сельским населением (молдаване составляли 60% сельского населения и 25% городского населения Приднестровья), благоприятствовала осуществлению советской национальной политики, которая была призвана воплотить в жизнь идею создания в Советском Союзе единой наднациональной «новой исторической общности», называемой «советский народ».

Хотя советская национальная политика, нацеленная на создание новой идентичности – советского народа, была расценена в последующем как неправильная, признано, что в некоторых областях центральное советское руководство достигло определенных успехов. Одной из таких областей являлось и Приднестровье, где существовали необходимые социальные, культурные и исторические предпосылки для осуществления этой политики. В этом убеждает нас тот факт, что когда в Кишиневе в 1988 году начался процесс «национального возрождения», проявившего через год очевидные румынские тенденции, приднестровцы почувствовали дискомфорт. Дело в том, что они были намного ближе к СССР и России как к законному правопреемнику Советского Союза и желали видеть Кишинев стоящим на той же позиции. Приднестровцы категорически отказались водрузить румынский триколор, ассоциировавшийся в памяти живущих поколений с самым жестоким политическим режимом.

В этих обстоятельствах было естественно, что идея создания автономии в Приднестровье нашла широкую поддержку среди населения. Автономия рассматривалась в качестве инструмента для защиты советских ценностей, для укрепления единства с СССР и для защиты Приднестровья от политики румынизации. Неприятие молдавского национализма вылилось в возрождение советских ценностей.

Привязанность к СССР и России ясно показала существование иной идентичности приднестровцев и то, что регион отличается от Молдовы не только лингвистической ситуацией, но и этническим составом населения,

историей межэтнических отношений и уровнем экономического развития. Поэтому можно смело утверждать, что в Приднестровье достаточно развита региональная идентичность.

Как же обстоит дело с формированием этнической идентичности как составной части идентичности региональной и в целом приднестровской?

По мнению современных ученых – политологов, социологов, этнографов и этнологов, этническая идентичность – это разделяемые в определенной степени членами этнической группы общие воззрения, сформированные в процессе взаимодействия с другими этническими группами. Значительная часть этих воззрений является результатом осознания общей истории, культуры, традиций и территории [2, с. 43]. Данная формулировка может быть применима к современному развитию приднестровского общества.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующий вывод: формирование приднестровского народа как процесс формирования приднестровской идентичности имело место, но в условиях стабильности шло медленно. Когда же возникла опасность, угроза со стороны врага, страх, что большинство тех ценностей, которые взращивались десятилетиями, могут быть отданы в угоду прорумынски настроенным националистам, процесс укрепления идентичности получил новый толчок и продолжает развиваться сегодня. Приднестровцы стремятся добиться признания своей государственности мировым сообществом, в первую очередь для защиты своих этнических, социально-политических и национальных интересов и привилегий. А этого, как известно, можно добиться только сообща, чувствуя себя единым народом.

#### Библиографический список

1. *Бабилунга Н.В., Бомешко Б.Г.* Приднестровский конфликт: исторические, демократические, политические аспекты. Тирасполь, 1998. 222 с.
2. *Бершин Е.* Дикое поле, Москва, 2002. 123 с.
3. Доклад №13 Миссии ОБСЕ в Молдове (13 ноября 1993г.) // Независимая Молдова, ноябрь, 1993
4. *Кирошка К.* Война на Востоке Республики Молдова (1992): Причины, факты, последствия // *Arena Politicii*. 1996. №1 С. 12–14.
5. *Скворцова А.Ю.* Народ Приднестровья – собственная идентичность? // Ежегодный исторический альманах Приднестровья №7, Тирасполь, 2003, С. 58–66.
6. Феномен Приднестровья, Тирасполь, 2003. 246с.
7. *Laitin David.* The Theory of the Political Identity // *Ethnic Mobilization and Interethnic Integration* М.: TSIMO, 1999. 256 с.

#### References

1. *Babilunga N.V., Bomeshko B.G.* The Transnistrian conflict: historical, democratic, political aspects. Tiraspol, 1998. 222 p.
2. *Bershin E.* Wild Field, Moscow, 2002. 123 p.
3. Report No. 13 of the OSCE Mission in Moldova (November 13, 1993) // Independent Moldova, November, 1993.
4. *Kiroshka K.* The war in the East of the Republic of Moldova (1992): Causes, facts, consequences // *Arena Politicii*. 1996. No. 1 Pp. 12–14.
5. *Skvortsova A.Y.* The people of Pridnestrovie – their own identity? // Annual Historical Almanac of Pridnestrovie No. 7, Tiraspol, 2003, Pp. 58–66.
6. The phenomenon of Transnistria, Tiraspol, 2003. 246 p.
7. *Laitin David.* The Theory of the Political Identity // *Ethnic Mobilization and Interethnic Integration*. Moscow: TSIMO, 1999. 256 p.

УДК 94(410)

UDC 94(410)

**ГЕЛЛА Т.Н.**

доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gellat@mail.ru

**ЛЮБОГОР Ю.С.**

магистр, 2 курс, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: yulika.sheste@gmail.com

**GELLA T.N.**

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of Universal History and Regional Studies, Orel State University

E-mail: gellat@mail.ru

**LUBOGOR Y.S.**

Master, 2nd year, Orel State University

E-mail:yulika.sheste@gmail.com

## МИГРАЦИЯ, БРЕКЗИТ И ПАНДЕМИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ В 2016–2021 гг.

### MIGRATION, BREXIT AND THE PANDEMIC IN THE GREAT BRITAIN IN 2016–2021

*Статья посвящена вопросам иммиграционной политики консервативных правительств Т. Мэй и Б. Джонсона. В центре внимания авторов – анализ основных направлений решения торийскими кабинетами в 2016–2021 гг. иммиграционных вопросов сквозь призму влияния на них Брексита и коронавируса. Документальной основой для исследования послужили аналитические материалы отечественных и британских специалистов. В статье сделан вывод о возрастающей значимости миграционного сектора во внутренней и внешней политике Консервативной партии в рассматриваемый период, о непосредственном влиянии выхода Великобритании из состава ЕС и пандемии на иммиграционные процессы в стране.*

*Ключевые слова:* Консервативная партия, эмигранты, Т. Мэй, Б. Джонсон, Брекзит, пандемия.

*The article is devoted to the immigration policy of the Conservative governments of T. May and B. Johnson. The analysis of the main directions of solving immigration issues by Tory cabinets in 2016–2021 through the prism of the impact of Brexit and coronavirus on them is on focus by the authors. The documentary basis for the research was the analytical materials of domestic and British specialists. The article concludes about the increasing importance of the migration sector in the domestic and foreign policy of the Conservative Party in the period under review, about the direct impact of the UK's withdrawal from the EU and the pandemic on immigration processes in the country.*

*Keywords:* Conservative Party, emigrants, T. May, B. Johnson, Brexit, pandemic.

Второе десятилетие двадцать первого столетия стало историческим для граждан Великобритании. Референдумы о независимости Шотландии 2014 г. и выходе Великобритании из состава Европейского Союза 2016 г. потрясли не только жителей Британских островов, но и весь мир. И если судьба Шотландии в составе Великобритании еще остается открытым вопросом, то вопрос о членстве Великобритании в ЕС был решен – в ночь с 31 января на 1 февраля 2020 г. Соединенное королевство Великобритании и Северной Ирландии официально вышло из Союза.

Проблемы Брексита для жителей Британских островов оказались непосредственно связаны с проблемой миграции. На протяжении многих десятилетий Лондон стоял перед необходимостью решения вопроса об эмигрантах, приезжающих из различных частей света. В первые десятилетия XXI века миграционные потоки в Великобританию зависели от международной ситуации, как правило, на Африканском континенте, в странах Ближнего Востока и Центральной Азии. Однако, немаловажным фактором, влияющим на приезд иммигрантов в Англию, была собственная позиция британских правящих кругов в иммиграционном вопросе. Данная проблематика в силу своей современности не нашла до-

статочно широкого освещения в отечественной научно-исследовательской литературе. Правда, публикации Е.В. Ананьевой, К.А. Говоданюк, Т.С. Кондратьевой, О.В. Ошохина [1, 3, 4, 5, 10] и ряда др. вносят свой вклад в изучение миграционного вопроса в Великобритании. Цель данной статьи – проследить определенную эволюцию миграционной политики Консервативной партии в период премьерства Т. Мэй и Б. Джонсона и влияние на нее Брексита и пандемии.

К началу премьерства Т. Мэй (июль 2016 г.) Консервативная партия, находящаяся у власти после выборов 2010 и 2015 гг. и возглавляемая Д. Кэмероном, безусловно, уже имела в своем арсенале сценарий миграционной политики.

В период с 2010 по 2016 г. торийское правительство Д. Кэмерона придерживалось политики ужесточения в решении миграционного вопроса. Планировалось сократить число эмигрантов до 100 тыс. человек. В начале своего правления консерваторы столкнулись с рядом проблем, в частности: преодоление последствий мирового экономического кризиса 2008 г., создание благоприятных условий для дальнейшего развития экономики. Из-за связи данных проблем с миграционным сектором Консервативное правительство начало

пересмотр миграционных правил для въезда в страну. Теперь приоритет в предоставлении виз должен делаться на высококвалифицированных рабочих, а ужесточение миграционного законодательства призвано было исправить ошибки лейбористов в данной сфере. Одной из них является предоставление более широких прав и доступа к социальной системе для приезжих, которое привело к распространению такого феномена как «социальный туризм (benefittourism)», при котором мигранты приезжали в страну только для получения социальных благ и пособий, не желая интегрироваться в общество или работать. Это создало дополнительную нагрузку и на социальный, и на экономический сектор, постепенно восстанавливающийся после мирового экономического кризиса, так как «социальный туризм» затрагивал в большей мере низкоквалифицированные граждане из менее развитых стран мира. Для решения данной проблемы, а также для ограничения числа мигрантов и приезжающих иждивенцев было решено постепенно вводить ограничения на въезд для разных социальных групп, что впоследствии стало специфической чертой политики консерваторов в данной области.

Необходимо учитывать, что в 2015 г. европейские страны, равно как и собственно Великобритания, столкнулись с миграционным кризисом, вызванным новым потоком беженцев и нелегальных мигрантов их стран Ближнего Востока и Северной Африки. По данным ВВС, в число 10 стран, из которых максимальное количество было беженцев и мигрантов, входили такие страны, как Сирия, Афганистан, Косово, Ирак, Албания, Пакистан, Эритрея, Нигерия, Сербия, Украина [6]. Отсюда беспрецедентное количество беженцев и мигрантов, прибывших в европейские страны разными путями (911 000 человек). По оценкам Международной организации по миграции (ИОМ), в 2015 году 999 745 мигрантов добрались до Европы морским путем и 34 215 по суше, но в эти цифры не вошли показатели по нелегальным мигрантам. Однако Frontex, пограничные силы ЕС, которые контролируют миграционные маршруты, склонны называть цифру более чем 1 800 000 человек, которые пересекли границу Союза в 2015 г. [24, 26]. Естественно, что этот миграционный поток коснулся и Британских островов. В общей сложности за 12 месяцев (июнь 2014–июнь 2015) британского убежища просили более 25 000 человек, из них было одобрено более 11 600 заявок для получения убежища или альтернативной формы защиты [27]. Те, кто попал в страну по схеме переселения, не подавали заявки на убежище, поэтому им предоставлена «гуманитарная защита» – статус, используемый в тех случаях, когда у переселенца нет права на убежище, но вернуться в родную страну он не может по причине реальной угрозы жизни и здоровью. Статус разрешает оставаться на территории государства в течение 5 лет, устроиться на работу, а также дает право на доступ к государственным средствам помощи беженцам [14].

Обостряющаяся проблема с эмигрантами совпала с набирающую силу кампанией по вопросам выхода

Великобритании из ЕС. В 2016 г. одновременно с подготовкой к референдуму о членстве Великобритании в ЕС в стране широко дискутировался вопрос об эмигрантах, в результате чего правительство приняло новый закон. Согласно Закону об иммиграции 2016 г. ограничивались права нелегальных иммигрантов, в частности, предусматривалась для всех эмигрантов высылка из страны до апелляции, ужесточения действий против работодателей, нарушавших правила найма на работу, и т.д. [Более подробно см.: 20]. В том же 2016 г. проходит референдум о Брексите, завершившийся победой сторонников выхода Великобритании из ЕС. В связи с этим в последующие годы обсуждения процедуры выхода миграционная проблема получает новое звучание.

В результате сложной внутривластной обстановки и нарастающей неудовлетворенности политикой Д. Кэмерона в среде консерваторов происходят внутривластные перестановки и 11 июля партийным лидером, а 13 июля – премьер-министром становится Тереза Мэй.

Т. Мэй находилась у власти три года, вплоть до 23 июля 2019 г. Две проблемы – Brexit и миграция были тесно увязаны в ее политическом курсе.

В своей первой речи в качестве премьер-министра Великобритании Тереза Мэй, до своего избрания заявлявшая, что «Brexit – значит Brexit, пути назад нет», отвергая тем самым разговоры о втором референдуме, заговорила, хотя и не явно, о своем желании сохранить Соединенное Королевство в результате переговоров по Брекситу и не допустить разногласий между регионами [34]. Тем не менее, сами переговоры по выходу из Евросоюза и процесс в целом она не упоминает, что является попыткой отсрочить момент начала исполнения итогов референдума.

Иммиграционная политика всегда являлась важной частью жизни британского общества и теперь, после референдума о выходе Великобритании из Евросоюза, этот вопрос стал еще актуальнее. Достижение большего консенсуса по иммиграционной политике потребует изменений в законе, потому что в слишком многих областях нынешний подход подорвал доверие к системе. Существовало несколько ключевых областей, которые требовали тщательного анализа и реформирования:

1) Иммиграционные правила имеют достаточно запутанную и сложную систему, они трудны для понимания и часто воспринимаются мигрантами не так, как должны. Перед Мэй стояла задача реформировать систему так, чтобы она устанавливала справедливые правила, основанные на четких принципах, была эффективна и улучшена в области право-применения и контроля.

2) Требовалась гораздо более тесная координация между иммиграционной политикой и политикой на рынке труда, чтобы были гарантии того, что иммиграция работает на экономические и социальные интересы Великобритании и ее граждан [21].

3) В британском обществе наблюдалось отсутствие доверия к официальным данным, целям и при-

нятию решений по иммиграционной политике, которая должна была стать более открытой и публичной для разрешения проблемы.

Вопрос о том, будет ли иммиграционная политика оставаться рестрикционистской (т.е. сдерживающей) или нет после назначения нового премьер-министра отпадает сам собой. Мэй принимала участие при создании Иммиграционного закона 2016 года, а также лоббировала вопрос об имущественном цензе (т.е. мигранты, не являющиеся выходцами из стран-членов ЕС и получающие менее 35 000 фунтов в год, по истечению пяти лет подлежали депортации из страны) и о медицинском сборе в 200 фунтов (для людей с долгосрочными рабочими или семейными визами) [8].

Уже в июле 2016 года новый премьер заявила о том, что Брекзит дал четкий сигнал о несостоятельности свободного передвижения граждан и что это надо ограничить. Также она обещала, что граждане ЕС будут защищены от любых изменений в иммиграционном законодательстве и если оно на них и повлияет, то лишь в минимальном степени [39]. В ее планах был пересмотр правил для получения студенческих виз, квот на обучение, введение более жесткого ценза для рабочих и многое другое. Целью Терезы Мэй было стремление снизить чистую миграцию до 100 000 человек в год, именно то, чего не смог сделать Д.Кэмерон.

Накануне досрочных выборов 8 июня 2017 года Консервативное правительство составило Манифест, в котором были изложены новые планы относительно иммиграционной политики. Эти выборы были объявлены Мэй для усиления своих позиций в преддверии переговоров о Брекзите. Ключевыми моментами данного документа являются 5 проблем, с которыми Великобритания сталкивается и которые необходимо решить [15]:

1) Экономические проблемы. Необходимо максимально использовать существующие сильные стороны Великобритании для обеспечения безопасности страны в экономическом плане.

2) Проблема переговоров по Брекзиту. Это должен быть плавный выход из ЕС, который не нарушит долгое партнерство с государствами Европы.

3) Социальные разногласия, которые в основном связаны с миграционной проблемой, предполагается решать структурированно и исходя из плана, представленного консервативным правительством.

4) Старение общества подразумевает более усовершенствованную пенсионную систему и здравоохранение.

5) Быстро меняющиеся технологии в современном мире должны помочь стране обеспечить защиту безопасности и личной жизни, а также благополучия детей и молодежи.

Для решения 5 ключевых проблем, о которых говорится на протяжении всего манифеста, правительство предлагает внести поправки в существующее законодательство и заняться проблемами, которые ранее игнорировались (проблемы социального неравенства, недостаточное техническое обеспечение и образование британских рабочих). В иммиграционном законода-

тельстве предложено удвоить налоговые сборы, как для работодателей, так и для иммигрантов, не допустить свободное передвижение граждан и уменьшить иммиграционные квоты до 100 000 или 200 000 граждан ЕС в год [15]. Манифест также включал в себя планы по увеличению расходов на государственную Национальную службу здравоохранения (до 8 миллиардов фунтов стерлингов) и повышение надбавок за здоровье мигрантов. Упомянуто и нецелесообразность еще одного референдума о независимости Шотландии, так как наступило время действовать сплоченно.

Правительство заверяло, что система предоставления убежища и дальше будет функционировать для нуждающихся в нем, однако теперь она подвергнется изменениям. Это необходимо для того, чтобы предоставлять убежище людям в тех частях мира, которые страдают от конфликтов и угнетения, а не тем, кто добрался до Британии (так как эти люди зачастую имеют ресурсы и «выбирают» страну убежища, занимая места тех, кто действительно нуждается в помощи).

За год проведения политики, изложенной в Манифесте Консервативной партии, чистая миграция – разница между количеством иммигрантов и эмигрантов – упала до 258 000 в 2018 году (при сравнении с пиком иммиграции в 2016 году, когда чистая миграция оценивалась в 336 000 человек) [23]. Однако статистика показывает, что прибытие иммигрантов увеличилось по сравнению с данными за 2017 год (230 000 человек). Такие тенденции означают, что данное Т. Мэй обещание сократить чистую иммиграцию до 100 000 человек в год – еще долго не будет исполнено. Миграционные потоки, хотя и достаточно резко уменьшились из-за Брекзита и новых ограничений в иммиграционной политике, но они все же остаются достаточно многочисленными.

В книге «Время сделать все правильно» С. Кэтвала проведен опрос на тему: «Что граждане хотят от иммиграции?». В нем было опрошено более 3,600 человек на предмет их ожиданий. 53% женщин и 40% мужчин хотели бы видеть сбалансированный сектор экономики и иммиграционный контроль. 37% населения хотели бы сократить количество людей, мигрирующих для строительства или работы в барах и ресторанах. Также большинство (более 75%) поддерживают иммиграцию врачей и медсестер, ученых, инженеров, специалистов в области ИТ и профессионалов в сфере бизнеса и финансов и считают правильным их увеличение [25, р. 19–20].

Эта поддержка квалифицированной, профессиональной миграции также содержалась в планах Мэй по иммиграционной политике, так как в Манифесте было предложено поощрять их приезд в страну. Однако реальные факты говорят обратное: в частности, отказы в визах получают даже высококвалифицированные специалисты в областях, в которых в Великобритании существует дефицит (например, в сфере IT-технологий и медицины). BBC сообщает о 1 600 специалистах, не получивших визу для работы в стране, главной причиной отказа которым был превышенный лимит по визам Tier



2 (20 700 человек в год) [19]. Многие оппоненты Мэй обвиняли ее в том, что такие ограничения являлись одним из прямых нарушений ее предвыборных обещаний.

В 2017 году были проведены новые меры, которые должны были повлиять на миграционные потоки, улучшить понимание граждан об иммиграционной системе в целом. Заявление об изменениях в правилах иммиграции (Statement Of Changes In Immigration Rules) обновляется ежемесячно и включает поправки и изменения в иммиграционном законе [35]. Так, 20 июля 2017 года вступили в силу поправки об изменениях в предоставлении справок о несудимости. Теперь они распространяются не только на мигрантов, подающих заявки на визу по Tier 1 (Инвесторы), но и на Tier 2 (общий профиль). Расширение этого требования должно было улучшить отсев лиц с криминальной историей, желающих приехать в Великобританию. Визы Tier 1 также подлежали изменениям в системе, основанной на баллах [35].

Что касается визовой системы в целом, то тут мало что поменялось, все также реализовывались 5 уровней виз для разных целей посещения страны, где Tier 1 – это инвесторы и предприниматели, а Tier 5 – это краткосрочные поездки и образовательные программы. За годы действия этой системы критерии получения визы и балльная система, действующая в них намного ужесточилась, и будет продолжать тенденцию на увеличение правил и действий, необходимых для получения виз.

Выход Великобритании из Евросоюза должен был быть подписан в октябре 2018 года [11], однако это был достаточно жесткий Брекзит, который не устроил правительство. Соединенное Королевство не только должно было лишиться права голоса в ЕС, но и заключать торговые договоры с третьими странами, тем не менее, оставаясь в юрисдикции Суда ЕС. Было принято решение отозвать в одностороннем порядке заявление о выходе из Евросоюза, что пошатнуло авторитет Т. Мэй настолько, что ей был вынесен вотум недоверия как лидеру партии. 12 декабря 2018 года посредством тайного голосования Мэй выиграла процесс. Основной причиной ее победы стала вероятность нежелательных последствий для Консервативной партии: досрочные выборы и возможная утрата государственной власти.

Неудачи премьер-министра в переговорах были тяжело восприняты как ее однопартийцами, так и общественностью. Опубликование Белой книги (Whitebook) [36] – подробного объяснения предложений консерваторов о будущих отношениях Великобритании с ЕС – должно было в некоторой мере исправить положение и внести ясность в будущие меры. Основные принципы Книги заключались в том, чтобы усилить позиции правительства на международной арене при переговорах о выходе из ЕС. Белая книга в какой-то степени призвана была пересмотреть некоторые принципы Консервативной партии на переговорах по Брекзиту, улучшить понимание того, что же британцы хотят добиться от переговоров. Дж.Портес, старший научный сотрудник академического аналитического центра «Великобритания в изменяющейся Европе», охарак-

теризовал «Белую Книгу» как попытку использования премьер-министром шанса проведения курса на более мягкий Брекзит [30, p. 23].

Белая Книга вводила новую дату выхода из Евросоюза – 29 марта 2019 года – и предоставляла подробное видение данного выхода по 5 ключевым областям: Экономика, Иммиграция, Союз, Демократия и Международные отношения. Так как Соединенное Королевство больше не будет участвовать в общей политике Европейского союза в области внешней политики, обороны, юстиции и внутренних дел, документ предлагал новое партнерство, которое все также поддерживает тесное сотрудничество со странами ЕС. Иммиграционной политике в документе уделен параграф, в котором подробно расписываются будущие меры, особенно по актуальному вопросу о статусе граждан ЕС. Любые будущие механизмы мобильности (включая миграцию из или в ЕС) будут соответствовать прекращению свободного передвижения, с учетом контроля Великобритании над своими границами и цели правительства по контролю и сокращению чистой миграции. Учитывая тесные связи между гражданами Соединенного Королевства и ЕС, предложено было продолжать поддерживать бизнес и способствовать перемещению талантливых людей, разрешать путешествия без виз для туризма, способствовать мобильности студентов и молодежи, позволяя им обучаться в любой точке мира. Также предполагалось продолжение действия договоренностей об общей зоне перемещений (СТА) между Великобританией, Ирландией и зависимыми территориями страны, таким образом, граждане вышеуказанных стран смогут продолжать пользоваться особым статусом в Великобритании.

В сфере бизнеса предусматривалось, что Великобритания продолжит добиваться взаимных договоренностей, которые позволят гражданам Великобритании посещать ЕС без визы по краткосрочным деловым причинам и эквивалентным договоренностям для граждан ЕС, приезжающих в Великобританию. Озвучивалась также необходимость согласовать взаимные условия о переводах между внутрикорпоративными структурами, которые предоставляли возможность британским и есовским компаниям обучать своих сотрудников, перемещать их между офисами и использовать их опыт там, где это необходимо.

Белая Книга также подтверждала тот факт, что из-за достаточно тесных связей с ЕС невозможно резко ограничить европейцам доступ в страну, поэтому все дальнейшие переговоры по иммиграционной политике ведутся в гораздо смягченной манере, что в результате привело к новым соглашениям. В конце 2018 года правительство опубликовало данные о текущей и будущей политике Великобритании в соответствии с новыми договоренностями.

Существующая в настоящее время иммиграционная система Великобритании, касающаяся граждан ЕС и членов их семей и граждан других стран, во многом базируется на документальной основе, в част-

ности, на Директиве о свободном передвижении ЕС и Иммиграционном Акте 1971 года, ставшими основой современной иммиграционной политики. В опубликованном правительством документе о будущей иммиграционной политике «The UK's future skills-based immigration system» были рассмотрены предложения Консультативного Кабинета по миграции, а также включены новые данные по вопросу переговоров о выходе из Евросоюза [38]. Схема урегулирования ЕС (The EU Settlement Scheme) устанавливает принцип, согласно которому граждане ЕС должны получить конкретное индивидуальное разрешение на пребывание в Великобритании после окончания реализации Брекзита. Иммиграционный статус граждан ЕС будет записан в цифровой форме в базе данных, что позволит избежать использования карточек. Это гарантирует человеку немедленный доступ к информации об их текущем статусе и позволяет им легко делиться ею с работодателями и другими поставщиками услуг. Документ также подтверждает планы правительства о том, что гражданам Ирландии не нужно будет получать визу или иной другой электронный документ, они будут по-прежнему пользоваться статусом свободы перемещения.

Подводя итоги иммиграционной политики при правительстве Т. Мэй, следует сказать о том, что главная цель ограничительной политики не была выполнена – чистая иммиграция на год с июня 2018 по июнь 2019 года составила 226 000 человек, что на 126 000 больше, чем было обещано в ходе предвыборной кампании [28]. Законы, проводимые в период 2016–2019 гг., имели четкую направленность – ограничить свободу передвижения и «сделать Великобританию не комфортной для иммигрантов». Этому способствовали как поправки к иммиграционному закону, так и новые законы, например, закон «о криминальных финансах» (Criminal Finances Act), который позволял замораживать финансовые активы граждан, причастных к серьезным правонарушениям в любой из стран мира. Закон особенно сильно отразился на нелегальных мигрантах: если гражданин просрочил срок пребывания в стране, исходя из его визы, то правительство имеет право заморозить его счета до выяснения обстоятельств. Выход из Евросоюза – был вторым ключевым моментом деятельности Т. Мэй, который также она не смогла достичь: после того как британские депутаты трижды отвергли соглашение, Евросоюз назначил новую дату выхода Великобритании, т.е. с 29 марта она была перенесена на 31 октября 2019 г. Одним из ключевых нерешенных моментов оставался вопрос о границах с Ирландией, что также вносило неопределенность в миграционный вопрос, который пришлось решать уже новому премьер-министру Б. Джонсону.

Избрание 24 июля Бориса Джонсона премьер-министром Великобритании не стало ни для кого неожиданностью: на выборах на пост нового главы правительства он получил две трети голосов, тем самым опередив своего оппонента, министра иностранных дел Джереми Ханта. В своей предвыборной речи он выра-

зил свою готовность осуществить Брекзит и сделать это любой ценой, даже если это будет на жестких условиях.

Теперь, будучи премьер-министром, Б. Джонсон тщательно изучил предложения по улучшению иммиграционной системы Великобритании, остановившись на австралийской системе баллов [17]. Он считает, что страна должна быть более открытой для высококвалифицированных иммигрантов и более жесткой по отношению к тем, кто «злоупотребляет» британским «гостеприимством». Поэтому Джонсон намерен был дать новые инструкции консультативному комитету по миграции (MAC), который должен был рассмотреть пути внесения австралийских элементов в британскую систему. В соответствии с австралийской системой заявителям на получение некоторых виз необходимо будет набрать определенное количество баллов, чтобы им было разрешено жить и работать в Великобритании. Баллы будут начисляться на основе ряда профессиональных и личных характеристик, при этом более высокие баллы будут начисляться за более желательные черты характера. Это может варьироваться от количества времени, которое они проработали в квалифицированном секторе, уровня образования, возраста и владения английским языком [12]. Примечательно также то, что Джонсон, в отличие от своих предшественников, в ходе предвыборной кампании не обещал сокращение иммигрантов в будущем, а лишь подчеркнул, что существующая иммиграционная система устарела и уже не отвечает принципам британской политики в целом.

Консервативное правительство менее чем через месяц после инаугурации действующего премьер-министра сообщило об изменениях в иммиграционной политике после выхода из ЕС 31 октября 2019 года. Это должен быть новый иммиграционный закон, ключевыми моментами которого будет изменения в статусе граждан ЕС, требования к безопасности границ Соединенного Королевства. Новый министр внутренних дел Прити Пател заявила о том, что если Брекзит осуществится без сделки, то это будет означать немедленную потерю иммиграционного статуса для граждан ЕС, таким образом, их свободное передвижение прекратится в тот же день [33]. До этого планировалось предоставить переходный период до 31 декабря 2020 года, который заключался в продолжении предоставления льгот для граждан ЕС (включая бесплатное здравоохранение и некоторые социальные льготы). Данное предложение вызвало критику английской общественности, так как не понятно как правительство намеревалось различать тех, кто планирует приехать, от тех, кто уже приехал и как будут обрабатываться более 3 миллионов заявок от граждан ЕС практически одновременно. Тем не менее, Борис Джонсон считал, что 3,2 миллиона граждан ЕС, уже проживающих в Великобритании, смогут иметь «абсолютную уверенность» в том, что они будут иметь право остаться жить в Великобритании после Брекзита.

В сентябре 2019 года были объявлены некоторые поправки в иммиграционный закон, также подтверж-

ден запланированный пересмотр иммиграционной системы и соответственно самого иммиграционного закона. Поправки вступили в силу 6 октября 2019 г. и содержали обновленный список нехватки профессий (occupationlist), изменения в статусе студентов, спортсменов и кандидатов наук, а также реформы в правилах получения визы Tier 2.

Список нехватки профессий (SOL) [18] был обнародован еще в Белой Книге, опубликованной правительством Терезы Мэй. Он был составлен с учетом всех рекомендаций Консультативного комитета по миграции (MAC). В изменениях 6 октября 2016 г. [22] они расширены и включают в себя работы в области биологии и биохимии, инженерии (в том числе проектирование и разработка), IT-сферы, геодезии, ветеринарии и архитектуры. Из списка также были удалены некоторые профессии, в их числе менеджеры IT-продуктов, инженеры-технологи, ремонтники и кабельные столы, а также специалисты по охране окружающей среды. Данные работники из списка попадают под категорию виз Tier 2 и являются приоритетом при получении визы по сравнению с другими.

Чтобы остаться в Великобритании после 2020 года, граждане ЕС и Швейцарии вместе с членами их семей должны подать заявление на пребывание в стране в соответствии с Системой урегулирования ЕС (EUSS). С 1 октября 2019 года вступают поправки, также описанные в документе, опубликованном правительством [22], для стран-участниц Европейской экономической зоны и Швейцарии, чьи граждане в настоящее время проживают и работают в Великобритании. Поправка позволит близким членам семьи граждан Великобритании, которые ранее проживали с гражданами Великобритании за границей, осуществляя свои права на свободу передвижения, подать заявление на пребывание в Великобритании в соответствии с системой урегулирования ЕС до марта 2022 года. Также лицам, чей иммиграционный статус в Великобритании был аннулирован на границе сотрудником иммиграционной службы на основании того, что они более не отвечают критериям для получения статуса, будет предоставлено право на административный пересмотр. Эти поправки будут работать вне зависимости от того выйдет Соединенное Королевство из ЕС с договором или без.

Однако, ожидаемый выход из ЕС, назначенный на 31 октября 2019 г., не состоялся. Британский премьер-министр отправил в Брюссель 2 письма: первое с просьбой об отсрочке, как это полагается по закону, и второе, с заверениями о том, что правительство не оставит попыток провести согласованный с Евросоюзом вариант сделки через британский парламент. Это было обусловлено тем, что согласованный Джонсоном договор с Брюсселем о «Брекзите» не получил поддержки в британском парламенте. Немногим позже Борис Джонсон извинился в интервью британскому телеканалу SkyNews за еще одну отсрочку Брекзита, которая «болезненна для страны» из-за неуверенности в будущем [7].

На 12 декабря 2019 г. были назначены досрочные парламентские выборы. В результате выборов Консервативная партия смогла получить относительное большинство мест в парламенте, тем самым обеспечив Борису Джонсону мандат на обеспечение выхода Великобритании из Европейского союза 31 января 2020 г. Голоса распределились следующим образом: 43,6% получила Консервативная партия, лейбористы – 32,2% и либеральные демократы 11,5%, доля других партий, принимавших участие в выборах, составила 12,7%. Победа консерваторов принесла им 365 мест в парламенте, когда как лейбористы получили 203 депутатских места, Шотландская национальная партия (SNP) – 48, либерал-демократы – 11 и юнионистская партия (DUP) – 8 мест [16].

В своей победной речи Борис Джонсон поблагодарил всех избирателей и подчеркнул то, что Консервативная партия не сможет воспринимать эту поддержку как должное из-за того, что от этих выборов, по сути, решался исход Брекзита [29].

Подводя итог вышесказанному, за неполный 2019 год Борис Джонсон провел несколько важных мероприятий для будущей иммиграционной политики: приняты поправки в иммиграционный закон в соответствии с рекомендациями Консультативного Совета по миграции (MAC), а также отредактирован и принят третий, подготовленный Т. Мэй договор по выходу из Евросоюза. В итоге иммиграционная политика Великобритании будет выстраиваться, исходя из положений, прописанных в договоре о Брекзите. Окончательные изменения должны были вступить в силу 1 января 2021 года, до этого момента существует переходный период, позволяющий странам (Великобритания и страны ЕС) адаптироваться к новым обстоятельствам, обновить договоры, усовершенствовать законодательство. Также это означает, что действующие правила торговли, путешествий и бизнеса в Великобритании и ЕС будут продолжать применяться в течение переходного периода.

Итак, 31 января 2020 г. Великобритания официально прекратила свое членство в Европейском Союзе. Но события в мире получили неожиданный оборот, связанной с распространением коронавируса COVID-19. Страны Европы, и Великобритания в том числе, были охвачены пандемией, их правительства по-разному отнеслись к ней. Показателен в данном случае пример отношения кабинета министров Великобритании к начавшему набирать силу COVID-19 весной 2020 г. Отечественные аналитики Е.В. Ананьева и О.В. Охошин [2, 9], анализируя первые шаги британского правительства Б.Джонсона в борьбе с пандемией, отмечают некоторую сдержанность в его действиях. Еще в январе 2020 г. английские политики считали, что существует небольшой риск заболевания для населения и что они готовы к любому проявлению пандемии. Но уже 12 марта Б. Джонсон заявил, что COVID-19 вызвал «худший кризис в здравоохранении страны за поколение» и «многие семьи потеряют своих близких до срока». Правительственный курс был изменен: стадия «сдер-

живания» («contain») перешла в стадию «отсрочки» («delay») инфекции, т.е., как отмечает Е.В. Ананьева, «когда количество летальных исходов составило 12 человек, а количество зараженных поднялось до 590 человек» [цит. по: 2, с. 1–2]. 25 марта торийский кабинет ввел режим самоизоляции. Эти меры во многом запоздали. Эпидемия уже набирала обороты. И даже сам Б.Джонсон стал ее жертвой, заболев COVID-19.

Правительство встало перед необходимостью регулирования иммиграционных процессов в период пандемии. Министерство внутренних дел и Судебное управление разрабатывали с практикой постоянного обновления рекомендации для желающих выехать и въехать в Великобританию. На специальных сайтах размещается руководство «Коронавирус (COVID-19): рекомендации для заявителей на получение визы в Великобританию и временных жителей Великобритании», в которых перечисляются правила для всех возможных случаев использования британских виз.

Во «Всемирном отчете» по правам человека за 2020 г. применительно к Великобритании отмечалось, что за первые месяцы пандемии английские власти столкнулись с рядом серьезных проблем. В их числе можно назвать то, что в силу сложившихся обстоятельств многие эмигранты, чьи визовые сроки заканчивались, не могли покинуть Англию. Так, число лиц, содержащихся под стражей в иммиграционных учреждениях, на 1 января составляло 736 человек, тогда как на 24 марта насчитывало уже 1225 человек. Правда, под давлением неправительственной организации «Акция по задержанию», занимающейся защитой прав человека, из под стражи было освобождено до 1000 задержанных иммигрантов. Кроме того, Министерство внутренних дел взяло на себя обязательство в срочном порядке рассмотреть дела каждого лица, содержащегося под стражей в иммиграционной службе, с целью дальнейшего освобождения. Министерство внутренних дел также прекратило новые задержания лиц, подлежащих административному выдворению в 49 стран, включая Ямайку, Индию, Пакистан, Афганистан, Ирак, Судан и Албанию [31].

Вообще, правительство Б. Джонсона применяло в 2020 г. довольно жесткие меры в отношении иммигрантов. Например, в течение девяти месяцев 2019 г. 5000 мигрантов и просителей убежища из Франции, представляя волну нелегальной миграции, переплавились на лодках через Ла-Манш в Англию. Однако Консервативное правительство пригрозило отказаться от соблюдения закона о правах человека и использовать задержание и обработку документов на побережье для облегчения депортации прибывающих [37].

Другой проблемой, с которой правительство консерваторов столкнулось в период пандемии, стало непропорционально сильное воздействие

COVID-19 на группы этнических меньшинств в самой Великобритании. В этой связи интерес представляют результаты исследований некоторых зарубежных аналитиков, подчеркивающих роль работников-иммигрантов для уменьшения риска заражения для местного населения. По их мнению, работники-иммигранты не только были более подвержены экономическим и медицинским потрясениям, связанным с пандемией; они также служили защитным щитом для местных работников, берясь за самые рискованные рабочие места во время пандемии. Выбрав профессии с более высоким риском до пандемии, иммигранты позволили местным работникам перейти на работу, которую можно было бы выполнять в безопасности своих домов или с меньшим личным взаимодействием с клиентами и коллегами во время пандемии [13]. Это хорошо прослеживается на примере Великобритании. Факт остается фактом, но у чернокожих, азиатов и большинства других групп этнических меньшинств чаще диагностируется Covid-19, они тяжело заболевают и умирают по сравнению с белым населением. В первой волне Covid-19 почти все группы этнических меньшинств имели более высокие показатели смертности от Covid-19, чем группа белых британцев; этнические различия были значительно уменьшены после корректировки на местоположение, социально-экономические, бытовые и медицинские факторы. Во второй волне различия в смертности от Covid-19 по сравнению с белым британским населением увеличились для бангладешской и пакистанской групп и уменьшились для чернокожих групп [32].

Последствия пандемии для миграционной политики Великобритании еще предстоит исследовать. Но в целом можно отметить, что вторая половина второго десятилетия XXI века стало периодом перемен для Соединенного Королевства. Изменение вектора миграционной политики, миграционный кризис в Европе и, наконец, выход из Европейского Союза наложили свой отпечаток на период 2010–2021 годов. В данный период существенно выросла значимость миграционного сектора во внутренней и внешней политике партии: если в манифесте 2010 года иммиграции уделялась лишь малая часть документа, то в 2019 году данный сектор является одним из ключевых, наряду с экономическим и социальным. Политика мультикультурализма оставила после себя много проблем в миграционном плане, которые было принято решать ужесточением миграционного законодательства. На протяжении всего периода отчетливо прослеживается тенденции рестрикционизма во всех направлениях миграционной сферы, поэтому можно предположить, что после выхода из Европейского Союза 31 января 2020 года, Консервативное правительство продолжит свой курс с учетом последствий пандемии.

### Библиографический список

1. *Ананьева Е.В.* Брекзит: причины, политический фон, последствия // *Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право.* 2017. Т. 10. № 6. С.98–119.
2. *Ананьева Е.В.* Коронавирус в Британии// Аналитическая записка №19, 2020 (№202). С. 1–7. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zapiski-ieran.ru/images/analitika/2020/an202.pdf> (обращение – 02.10.21)
3. *Говоданюк К.А.* Проблемы регулирования иммиграции в Великобритании после Брексита // *Научно-аналитический вестник ИЕ РАН,* 2020, №2. С.76–82.
4. *Говоданюк К.А.* Проблема нелегальной миграции через Ла-Манш/ *Научно-аналитический вестник ИЕ РАН,* 2020, №5 С. 92–98.
5. *Кондратьевой Т.С.* Великобритания: референдум о выходе из ЕС и проблема иммиграции // *Актуальные проблемы Европы.* 2016. № 4. С. 98–119.
6. Миграционный кризис в Европе в цифрах и графиках//BBCNews. Русская служба. 19 февраля 2016. [Электронный ресурс]. URL:[https://www.bbc.com/russian/international/2016/02/160219\\_migrant\\_crisis\\_charts](https://www.bbc.com/russian/international/2016/02/160219_migrant_crisis_charts) (обращение – 12.11.21).
7. *Ромашенко С.* Борис Джонсон извинился за новую отсрочку «Брексита»//*DeutscheWelle.* 03.11.2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://p.dw.com/p/3SOdj> (обращение – 12.11.21).
8. *Осинов А.* Я знаю, что я не яркий политик//*Ведомости.* 13.07.2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vedomosti.ru/politics/characters/2016/07/13/649090-tereza-mei-premer-ministr-velikobritani> (обращение – 12.11.21).
9. *Охошин О.В.* Коронавирус в Соединенном Королевстве: взгляд на кельтские регионы// Аналитическая записка №25, 2020 (№208). С. 1–7.[Электронный ресурс]. URL: <http://www.zapiski-ieran.ru/images/analitika/2020/an208.pdf> (обращение – 02.10.21)
10. *Охошин О.В.* Миграционная политика Великобритании до и после Брексита // *Вестник РУДН. Серия: Политология.* 2020. Т. 22. № 3. С. 506–516.
11. Agreement on the withdrawal of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland from the European Union and the European Atomic Energy Community, as endorsed by leaders at a special meeting of the European Council on 25 November 2018. [Электронный ресурс]. URL:[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/759019/25\\_November\\_Agreement\\_on\\_the\\_withdrawal\\_of\\_the\\_United\\_Kingdom\\_of\\_Great\\_Britain\\_and\\_Northern\\_Ireland\\_from\\_the\\_European\\_Union\\_and\\_the\\_European\\_Atomic\\_Energy\\_Community.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/759019/25_November_Agreement_on_the_withdrawal_of_the_United_Kingdom_of_Great_Britain_and_Northern_Ireland_from_the_European_Union_and_the_European_Atomic_Energy_Community.pdf) (обращение – 02.10.21)
12. Boris Johnson’s plan for immigration after Brexit//*The Week.* 05.08.2019.[Электронный ресурс]. URL: <https://www.theweek.co.uk/brexit/102290/boris-johnson-s-plan-for-immigration-after-brexit> (обращение – 02.11.21)
13. *Bossavie L, Sanchez D.G., Makovec M., Özden Ç.* Immigration and natives’ exposure to COVID-related risks in the EU. 01 September 2021.[Электронный ресурс]. URL:<https://voxeu.org/article/immigration-and-natives-exposure-covid-related-risks-eu> (обращение – 12.11.21)
14. Claim asylum in the UK [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gov.uk/claim-asylum/decision> (обращение – 02.10.21)2017 Conservative Manifesto: full text//*The Spectator.* 18.05.2017.[Электронный ресурс]. URL: <https://www.spectator.co.uk/article/2017-conservative-manifesto-full-text> (обращение – 02.11.21)
15. Election results 2019: Boris Johnson hails ‘new dawn’ after historic victory//BBC. 13.12.2019 [Электронныйресурс]. URL: <https://www.bbc.co.uk/news/election-2019-50776671> (обращение – 02.11.21)
16. *Elgot J.* Boris Johnson vows push on immigration points system//*The Guardian.* 27.06.2019. [Электронный ресурс].URL: <https://www.theguardian.com/politics/2019/jun/27/boris-johnson-vows-push-on-immigration-points-system> (обращение – 12.11.21)
17. Full review of the Shortage Occupation List. Migration Advisory Committee. May 2019. [Электронный ресурс]. URL: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/806331/28\\_05\\_2019\\_Full\\_Review\\_SOL\\_Final\\_Report\\_1159.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/806331/28_05_2019_Full_Review_SOL_Final_Report_1159.pdf) (обращение – 15.11.21)
18. *Ghosh R.* 1,600 IT workers and engineers denied UK visas//BBC. 17.05.2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bbc.com/news/science-environment-44113324>(обращение – 15.11.21)
19. Immigration Act 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2016/19/contents/enacted?view=plain> (обращение – 15.11.21)
20. Immigration policy: basis for building consensus. Second Report of Session 2017–19. House of Commons. Home Affairs Committee. L., HC500. 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://publications.parliament.uk/pa/cm201719/cmselect/cmhaff/500/500.pdf> (обращение – 06.11.21)
21. Immigration Rules, 2016 Appendix K: shortage occupation list. HomeOffice, 25 Feb. 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gov.uk/guidance/immigration-rules/immigration-rules-appendix-k-shortage-occupation-list> (обращение – 06.11.21)
22. Immigration statistics, October to December 2017 second edition. NationalStatistics. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gov.uk/government/statistics/immigration-statistics-october-to-december-2017> (обращение – 06.11.21)
23. Irregular Migrant, Refugee Arrivals in Europe Top One Million in 2015. ИОМ.[Электронный ресурс]. URL: <https://www.iom.int/news/irregular-migrant-refugee-arrivals-europe-top-one-million-2015-iom> (обращение – 01.11.21)
24. *Katwala S., Rutter J., Ballinger S.* Time to get it right: Finding consensus on Britain’s future immigration policy. British Future. L., Kean House. 2017. 71 p.[Электронный ресурс]. URL:<https://www.sciencecampaign.org.uk/static/uploaded/7ad905b8-2dde-4b88-ae1c56c58f9e7867.pdf> (обращение – 06.11.21)
25. Migrant crisis: Migration to Europe explained in seven charts. BBC. 4.03.2016.[Электронныйресурс]. URL: <https://www.bbc.com/news/world-europe-34131911> (обращение – 10.10.21)
26. Migration Statistics Quarterly Report, August 2015// *Statistical Bulletin.* 27 August, 2015. [Электронный ресурс]. URL: [https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160106044917/http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171778\\_414818.pdf](https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160106044917/http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171778_414818.pdf) (обращение – 10.10.21)
27. Migration Statistics Quarterly Report: August 2019. Office for National Statistics. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/internationalmigration/bulletins/migrationstatisticsquarterlyreport/august2019> (обращение – 10.11.21)
28. Prime Minister Boris Johnson made his first statement upon returning to Downing Street. PM statement in Downing Street: 13 December 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/pm-statement-in-downing-street-13-december-2019>
29. *Portes J.* Immigration// *The Brexit White Paper: what it must address.* July 2018. *The UK in the Changing Europe.* Pp. 23–24. [Электронный ресурс]. URL: <https://ukandeu.ac.uk/the-brexit-white-paper-what-it-must-address-dispute-settlement/>(обращение – 10.11.21)
30. PRESS RELEASE: Over 350 released from immigration detention and all cases to be urgently reviewed. 20.03.2020.

[Электронный ресурс]. URL: <https://detentionaction.org.uk/2020/03/26/press-release-over-350-released-from-immigration-detention-and-all-cases-to-be-urgently-reviewed/> (обращение – 05.11.21)

31. *Raleigh V., Holmes J.* The health of people from ethnic minority groups in England. 17 September 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kingsfund.org.uk/publications/health-people-ethnic-minority-groups-england> (обращение – 05.11.21)

32. *Rousseau S.* Boris Johnson's dramatic immigration u-turn leaves 2.5m uncertain of their future//The Conversation. 22.08.2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://theconversation.com/boris-johnsons-dramatic-immigration-u-turn-leaves-2-5m-uncertain-of-their-future-122166> (обращение – 10.10.21)

33. Statement from the new Prime Minister Theresa May [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/statement-from-the-new-prime-minister-theresa-may> (обращение – 10.10.21)

34. Statement of Changes in Immigration Rules, House of Commons. 16 March 2017. HC 1078. [Электронный ресурс]. URL: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/600363/58896\\_HC\\_1078\\_web\\_statement\\_of\\_changes.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/600363/58896_HC_1078_web_statement_of_changes.pdf) (обращение – 05.11.21)

35. The future relationship between the United Kingdom and the European Union. Department for Exiting the European Union, 12 Jul 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/the-future-relationship-between-the-united-kingdom-and-the-european-union> (обращение – 05.11.21)

36. The World Report. Great Britain. Events 2020. Migration and Asylum. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hrw.org/world-report/2021/country-chapters/united-kingdom> (обращение – 06.11.21)

37. The UK's future skills-based immigration system. December 2018. [Электронный ресурс]. URL: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/766465/The-UKs-future-skills-based-immigration-system-print-ready.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/766465/The-UKs-future-skills-based-immigration-system-print-ready.pdf) (обращение – 06.11.21)

38. Theresa May vows to push for EU trade deal that limits immigration. [Электронный ресурс]. URL: //The Journal. Ie. 3.07.2016 URL: <https://www.thejournal.ie/theresa-may-immigration-brexit-2859959-Jul2016> (обращение – 12.11.21)

## References

1. *Ananyeva E.V.* Brexit: causes, political background, consequences //Contours of global transformations: politics, economics, law. 2017. Vol. 10. No. 6. Pp. 98–119.

2. *Ananyeva E.V.* Coronavirus in Britain// Analytical Note No. 19, 2020 (No. 202). Pp. 1–7 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zapiski-ieran.ru/images/analitika/2020/an202.pdf> (обращение – 02.10.21)

3. *Godovanyuk K.A.* Problems of immigration regulation in the UK after Brexit // Scientific and Analytical Bulletin of IE RAS, 2020, No. 2. Pp. 76–82.

4. *Godovanyuk K.A.* The problem of illegal migration across the English Channel/ Scientific and Analytical Bulletin of IE RAS, 2020, No. 5. Pp. 92–98.

5. *Kondratieva T.S.* Great Britain: the referendum on leaving the EU and the problem of immigration // Actual problems of Europe. 2016. No. 4. Pp. 98–119.

6. Migration crisis in Europe in figures and graphs//BBC News. Russian service. February 19, 2016. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.bbc.com/russian/international/2016/02/160219\\_migrant\\_crisis\\_charts](https://www.bbc.com/russian/international/2016/02/160219_migrant_crisis_charts) (обращение – 12.11.21).

7. *Romashenko S.* Boris Johnson apologized for the new postponement of Brexit//Deutsche Welle. 03.11.2019.[Электронный ресурс]. URL: <https://p.dw.com/p/3SOdj> (обращение – 12.11.21).

8. *Osipov A.* I know I'm not a flamboyant politician//Vedomosti. 13.07.2020.[Электронный ресурс]. URL: <https://www.vedomosti.ru/politics/characters/2016/07/13/649090-tereza-mei-premier-ministr-velikobritani> (обращение – 12.11.21).

9. *Eroshin O.V.* Coronavirus in the United Kingdom: a look at the Celtic regions// Analytical Note No. 25, 2020 (No. 208). Pp. 1–7. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zapiski-ieran.ru/images/analitika/2020/an208.pdf> (обращение – 02.10.21)

10. *Okhoshin O.V.* Migration policy of Great Britain before and after Brexit // Bulletin of the RUDN. Series: PoliticalScience. 2020. Vol. 22. No. 3. Pp. 506–516.

11. Agreement on the withdrawal of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland from the European Union and the European Atomic Energy Community, as endorsed by leaders at a special meeting of the European Council on 25 November 2018 [Электронный ресурс]. URL: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/759019/25\\_November\\_Agreement\\_on\\_the\\_withdrawal\\_of\\_the\\_United\\_Kingdom\\_of\\_Great\\_Britain\\_and\\_Northern\\_Ireland\\_from\\_the\\_European\\_Union\\_and\\_the\\_European\\_Atomic\\_Energy\\_Community.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/759019/25_November_Agreement_on_the_withdrawal_of_the_United_Kingdom_of_Great_Britain_and_Northern_Ireland_from_the_European_Union_and_the_European_Atomic_Energy_Community.pdf) (обращение – 02.10.21)

12. Boris Johnson's plan for immigration after Brexit//The Week. 05.08.2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theweek.co.uk/brexit/102290/boris-johnson-s-plan-for-immigration-after-brexit> (обращение – 02.11.21)

13. *Bossavie L., Sanchez D.G., Makovec M., Özden Ç.* Immigration and natives' exposure to COVID-related risks in the EU. 01 September 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://voxeu.org/article/immigration-and-natives-exposure-covid-related-risks-eu> (обращение – 12.11.21)

14. Claim asylum in the UK [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gov.uk/claim-asylum/decision> (обращение – 02.10.21) 2017 Conservative Manifesto: full text//The Spectator. 18.05.2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spectator.co.uk/article/2017-conservative-manifesto-full-text> (обращение – 02.11.21)

15. Election results 2019: Boris Johnson hails 'new dawn' after historic victory//BBC. 13.12.2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bbc.co.uk/news/election-2019-50776671> (обращение – 02.11.21)

16. *Elgot J.* Boris Johnson vows push on immigration points system//The Guardian. 27.06.2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/politics/2019/jun/27/boris-johnson-vows-push-on-immigration-points-system> (обращение – 12.11.21)

17. Full review of the Shortage Occupation List. Migration Advisory Committee. May 2019.[Электронный ресурс]. URL: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/806331/28\\_05\\_2019\\_Full\\_Review\\_SOL\\_Final\\_Report\\_1159.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/806331/28_05_2019_Full_Review_SOL_Final_Report_1159.pdf) (обращение – 15.11.21)

18. *Ghosh R.* 1,600 IT workers and engineers denied UK visas//BBC. 17.05.2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bbc.com/news/science-environment-44113324> (обращение – 15.11.21)

19. Immigration Act 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2016/19/contents/enacted?view=plain> (обращение – 15.11.21)

20. Immigration policy: basis for building consensus. Second Report of Session 2017–19. House of Commons.Home Affairs Committee. L., HC500. 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://publications.parliament.uk/pa/cm201719/cmselect/cmhaff/500/500>

pdf (обращение – 06.11.21)

21. Immigration Rules, 2016 Appendix K: shortage occupation list. Home Office, 25 Feb. 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gov.uk/guidance/immigration-rules/immigration-rules-appendix-k-shortage-occupation-list> (обращение – 06.11.21)

22. Immigration statistics, October to December 2017 second edition. National Statistics. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gov.uk/government/statistics/immigration-statistics-october-to-december-2017> (обращение – 06.11.21)

23. Irregular Migrant, Refugee Arrivals in Europe Top One Million in 2015. IOM. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.iom.int/news/irregular-migrant-refugee-arrivals-europe-top-one-million-2015-iom> (обращение – 01.11.21)

24. *Katwala S., Rutter J., Ballinger S.* Time to get it right: Finding consensus on Britain's future immigration policy. British Future. L., Kean House. 2017. 71 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sciencecampaign.org.uk/static/uploaded/7ad905b8-2dde-4b88-ae1c56c58f9e7867.pdf> (обращение – 06.11.21)

25. Migrant crisis: Migration to Europe explained in seven charts. BBC. 4.03.2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bbc.com/news/world-europe-34131911> (обращение – 10.10.21)

26. Migration Statistics Quarterly Report, August 2015// Statistical Bulletin. 27 August, 2015. [Электронный ресурс]. URL: [https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160106044917/http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171778\\_414818.pdf](https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160106044917/http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171778_414818.pdf) (обращение – 10.10.21)

27. Migration Statistics Quarterly Report: August 2019. Office for National Statistics. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/internationalmigration/bulletins/migrationstatisticsquarterlyreport/august2019> (обращение – 10.11.21)

28. Prime Minister Boris Johnson made his first statement upon returning to Downing Street. PM statement in Downing Street: 13 December 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/pm-statement-in-downing-street-13-december-2019>

29. *Portes J.* Immigration// The Brexit White Paper: what it must address. July 2018. The UK in the Changing Europe. Pp. 23–24. [Электронный ресурс]. URL: <https://ukandeu.ac.uk/the-brexit-white-paper-what-it-must-address-dispute-settlement/> (обращение – 10.11.21)

30. PRESS RELEASE: Over 350 released from immigration detention and all cases to be urgently reviewed. 20.03.2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://detentionaction.org.uk/2020/03/26/press-release-over-350-released-from-immigration-detention-and-all-cases-to-be-urgently-reviewed/> (обращение – 05.11.21)

31. *Raleigh V., Holmes J.* The health of people from ethnic minority groups in England. 17 September 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kingsfund.org.uk/publications/health-people-ethnic-minority-groups-england> (обращение – 05.11.21)

32. *Rousseau S.* Boris Johnson's dramatic immigration u-turn leaves 2.5m uncertain of their future//The Conversation. 22.08.2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://theconversation.com/boris-johnsons-dramatic-immigration-u-turn-leaves-2-5m-uncertain-of-their-future-122166> (обращение – 10.10.21)

33. Statement from the new Prime Minister Theresa May [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/statement-from-the-new-prime-minister-theresa-may> (обращение - 10.10.21)

34. Statement of Changes in Immigration Rules, House of Commons. 16 March 2017. HC 1078. [Электронный ресурс]. URL: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/600363/58896\\_HC\\_1078\\_web\\_statement\\_of\\_changes.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/600363/58896_HC_1078_web_statement_of_changes.pdf) (обращение – 05.11.21)

35. The future relationship between the United Kingdom and the European Union. Department for Exiting the European Union, 12 Jul 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/the-future-relationship-between-the-united-kingdom-and-the-european-union> (обращение – 05.11.21)

36. The World Report. Great Britain. Events 2020. Migration and Asylum. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hrw.org/world-report/2021/country-chapters/united-kingdom> (обращение – 06.11.21)

37. The UK's future skills-based immigration system. December 2018. [Электронный ресурс]. URL: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/766465/The-UKs-future-skills-based-immigration-system-print-ready.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/766465/The-UKs-future-skills-based-immigration-system-print-ready.pdf) (обращение – 06.11.21)

38. Theresa May vows to push for EU trade deal that limits immigration. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thejournal.ie/theresa-may-immigration-brexit-2859959-Jul2016> (обращение – 12.11.21)

УДК 314.3:314.15

UDC 314.3:314.15

**ЗЫРЯНОВА М.А.**

младший научный сотрудник, Институт социально-экономических и энергетических проблем Севера Коми научного центра Уральского отделения Российской академии наук Федерального государственного бюджетного учреждения науки Федерального исследовательского центра «Коми научный центр Уральского отделения Российской академии наук»  
E-mail: zyryanova.1809@mail.ru

**ZYRYANOVA M.A.**

Junior Researcher, Institute for Socio-Economic & Energy Problems of Komi Science Center of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences of the Federal State Budgetary Institution of Science of the Federal Research Center "Komi Science Center of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences  
E-mail: zyryanova.1809@mail.ru

### ПРАВОВОЕ ПОЛЕ СОВЕТСКОЙ СЕМЕЙНОЙ ПОЛИТИКИ В 1946–1990 гг. В КОНТЕКСТЕ ОЦЕНКИ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ В РСФСР И КОМИ АССР\*

#### LEGAL FIELD OF SOVIET FAMILY POLICY IN 1946–1990 IN THE CONTEXT OF ASSESSMENT OF DEMOGRAPHIC CHANGES IN THE RSFSR AND KOMI ASSR

*Статья посвящена систематизации правового поля семейной политики РСФСР и Коми АССР в период 1946–1990-х гг. Перечислены основные мероприятия по охране материнства и детства в послевоенный восстановительный период. Проведена оценка изменений в законодательстве о браке и семье, указов и постановлений, касающихся семейной и демографической политики, в комплексе с анализом динамики значимых демографических показателей: уровня рождаемости, младенческой смертности, разводимости, прерывания беременности.*

*Ключевые слова:* семейная политика, демографическая политика, брачно-семейное законодательство, советский период, государственные пособия, рождаемость.

*The article is devoted to the systematization of the legal field of family policy of the RSFSR and the Komi ASSR in the period 1946–1990s. The main measures for the protection of mothers and children in the post-war recovery period are listed. The estimation of changes in marriage and family law, decrees and regulations, concerning family and demographic policy, was given with the analysis of dynamics the significant demographic indicators: the birth rate, infant mortality, divorce rate, abortion.*

*Keywords:* family policy, demographic policy, marriage and family legislation, soviet period, state benefits, fertility.

**Введение.** Семейная политика в России пережила большой опыт развития. После победы в Великой отечественной войне начался восстановительный период. У государственной власти появились новые возможности обратиться ко внутренней политике страны. В этот период были внесены нововведения в социальную сферу, в том числе были приняты указы и постановления в сфере семейной и демографической политики. Смягчение в 1950-х гг. политического режима повлекло за собой преобразования в рамках регулирования семейно-брачного законодательства. Массовый выход женщин на производство вызвал потребность в развитии гендерного направления семейной политики, подразумевающего усиление защиты прав женщин-матерей и их социальных гарантий. Наметившиеся негативные тенденции в демографическом развитии привели к необходимости усиления социальной помощи семьям с детьми в начале 1980-х гг.

**Целью исследования** стала систематизация правового поля регулирования государственной семейной политики в 1946–1990 гг. и оценка того, как менялись

значимые статистические показатели, отражающие изменения в matrimониальном и репродуктивном поведении населения, в этот период.

**Методы.** Исследование базируется на методах описательного анализа и систематизации правового поля регулирования семейной и демографической политики РСФСР и Коми АССР в период 1946–1990 гг., а также установлении диалектической взаимосвязи между изменениями в направлениях демографической и семейной политики динамикой процессов рождаемости. Сравнительный метод был использован с целью оценки изменений показателей суммарного, общего коэффициентов рождаемости, показателя младенческой смертности, прерывания беременности, разводимости в разные периоды советской истории под влиянием вновь вводимых законодательских инициатив и воздействием общей внутренней социально-экономической ситуации в государстве.

**Результаты.** После окончания Великой Отечественной войны страна приступила к восстановлению народного хозяйства. Это требовало больших

\* Статья подготовлена в рамках выполнения НИР «Население северных территорий России: история формирования и перспективы развития» (№ ГР АААА-А19-119012190103-0, 2019–2021 гг.)



усилий, ведь ничто не могло компенсировать огромных человеческих потерь, которые понесла страна. Во время войны женщины были вынуждены выйти даже на тяжелый труд, и продолжали в послевоенное время трудиться на станках, заводах, в тяжелой промышленности и пр. В связи с колоссальной численностью числа детей, потерявших родителей, повсеместно открывались детские дома при промышленных предприятиях. **Постановление Совета Министров СССР от 18 мая 1949 г. № 2004 «О мероприятиях по расширению сети детских учреждений и родильных домов и улучшению их работы»** поставило задачи увеличить обхват детей детскими садами и яслями, увеличить строительство новых детских садов и яслей, дооборудовать детские учреждения жестким и мягким инвентарем, посудой и предметами ухода за детьми, провести в необходимых случаях их капитальный ремонт, улучшить питание и пр. Была установлена необходимость строительства новых родильных домов, улучшить их материальное оснащение и питание в них<sup>1</sup>.

В 1949 г. вышел Указ Президиума Верховного совета СССР от 19 мая 1949 года «Об улучшении дела государственной помощи многодетным и одиноким матерям и улучшении условий труда и быта женщин»<sup>2</sup>. Было положено начало для развития гендерного направления семейной политики, так как принимались законодательные меры, направленные на создание условий для совмещения женщиной материнских и профессиональных ролей.

В Законе «О пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946–1950 гг.»<sup>3</sup> был раздел, содержащий план повышения материального и культурного уровня жизни народа. Введено всеобщее обязательное обучение детей с семилетнего возраста как в городе, так и в деревне. Та молодежь, которая в годы ВОВ не смогла получить образование, должна была быть обеспечена обучением в послевоенное время<sup>4</sup>.

В послевоенный период в Коми АССР перед органами и учреждениями здравоохранения Наркомздрава Коми АССР «встала задача предупредить возникновение и распространение инфекционных заболеваний среди детей, не допустить повышение смертности среди них, добиться создания для детей более благоприятных условий. За годы Великой отечественной войны были открыты: детская консультация, 14 молочных кухонь, 125 детских яслей на 3263 места и 127 сезонных колхозных яслей на 4016 мест» [5, с. 150].

Коми республиканское общество красного креста «активно помогало органам здравоохранения и социального обеспечения в восстановлении сети лечебно-профилактических и детских учреждений, организации шефской и медико-социальной помощи инвалидам войны, детям-сиротам, семьям погибших фронтовиков. Республиканский комитет шефствовал над 16 детскими домами, 3 домами ребенка, 6 интернатами для инвалидов ВОВ. В 1949 г. была оказана материальная помощь на 136 142 руб. семьям погибших, израсходовано на организацию летнего отдыха для детей 106 345 руб.» [6, с. 352–353].

В 1950 г. «ассигнования из местного бюджета

на социально-культурную сферу возросли до 79,3%. В 1947 г. была проведена денежная реформа и отмена карточной системы снабжения, также последовало связанное с ней снижение государственных розничных цен на продовольственные и промышленные товары. Все это способствовало повышению покупательной способности рубля и росту реальной заработной платы. Важным источником доходов рабочих и служащих республики были общественные фонды потребления» [2, с. 523–524]. Тем не менее в послевоенное время оставалось много нерешенных вопросов, в частности остро стояла жилищная проблема: «в 1950-е гг. положение с обеспеченностью жильем и социально-коммунальными объектами оставалось в республике неблагоприятным» [2, с. 527].

В 1946–1948 гг. в стране наступил послевоенный голод. Это прямым образом отразилось на сохранении высоких уровней общей и младенческой смертности, преждевременной смертности населения, на росте заболеваемости. В Республике Коми в 1946 г. показатель младенческой смертности составил 93,4‰, в 1947 г. – 166,6‰, в 1948 г. – 121,9‰ [4, приложение 4,5].

Однако, наступившее мирное время повлекло за собой рост числа рождений в СССР в послевоенных границах: если в 1945 г. родилось 2,7 млн. детей, то в 1946 г. уже 4,6 млн. (для сравнения: в довоенном 1940 г. на свет появилось еще больше – 6,1 млн. детей) [1]. В Коми АССР также наблюдался послевоенный всплеск рождаемости. Уже в 1946 г. родилось 12 025 детей, тогда как в 1945 г. – только 6 432 ребенка [9, с. 27]. Общий коэффициент рождаемости (ОКР) в 1949 г. достиг максимального значения – 50,8‰, примерно такой же величине за прошлые десятилетия он был равен в 1927 г. – 52,8‰ (таблица 1). ОКР в Коми АССР в послевоенные годы значительно превышал общероссийский уровень. Несмотря на то, что в РСФСР его уровень был ниже, в обоих случаях он соответствовал расширенному типу воспроизводства населения. Максимальных значений в России он достиг в 1950 г. – 26,8‰, в 1951 г. – 27,2‰, в 1952 г. – 26,6‰, в 1954 г. – 26,9‰ [4, приложение 6].

Таблица 1.

Общий коэффициент рождаемости в РСФСР и Коми АССР в 1948–1973 гг.,

Годы	РСФСР	Коми АССР	Годы	РСФСР	Коми АССР
1948	нет свед.	37,1	1961	21,9	29,1
1949	нет свед.	50,8	1962	20,2	26,4
1950	26,8	45,7	1963	18,7	24
1951	27,2	47,4	1964	16,9	22,1
1952	26,6	44,9	1965	15,7	20,2
1953	25,2	39,3	1966	15,3	18,7
1954	26,9	40,9	1967	14,4	17,6
1955	25,7	36,2	1968	14,1	16,9
1956	24,4	33,4	1969	14,3	16,9
1957	24,6	33,4	1970	14,6	17
1958	24,1	30,6	1971	15,1	17,4
1959	23,6	32	1972	15,3	17,8
1960	23,2	30,6	1973	15,1	17,7

Источник: Фаузер В.В., Рожкин Е.Н., Загайнова Г.В. Республика Коми в XX веке: демография, расселение, миграция. Сыктывкар, 2001. 124 с. С. 29; Попова Л.А. Сущность, причины и последствия совре-

менного демографического кризиса (на примере Республики Коми). Екатеринбург: УрО РАН, 2004. Приложение 6.

**На федеральном уровне Постановлением Президиума ВЦСПС от 5 февраля 1955 года в соответствии с Постановлением Совета Министров СССР от 22 января 1955 г. №113 было утверждено Положение «О порядке назначения и выплаты пособий по государственному социальному страхованию».** К пособиям, относящимся к категории охраны материнства и детства, можно отнести пособие по беременности и родам и пособие на рождение ребенка. Согласно Положению №113, женщинам-работницам и служащим предоставлялся отпуск на 56 календарных дней до родов и 56 календарных дней после родов. В случае ненормальных родов или рождения двух или более детей – продолжительностью в 70 календарных дней<sup>5</sup>.

Пособие по беременности и родам выдавалось в размере полного заработка за весь период отпуска: имеющим общий стаж работы не менее 3 лет, в том числе не менее 2 лет непрерывного стажа работы; не достигшим 18 лет, имеющим непрерывный стаж работы не менее 1 года; бывшим партизанкам и инвалидам Отечественной войны; имеющим орден; женщинам - новаторам или передовикам производства при наличии общего стажа работы не менее 1 года. В размере 3/4 заработка за первые 20 календарных дней отпуска, а за остальное время отпуска в размере полного заработка: имеющим непрерывный стаж работы не менее 2 лет, но не имеющим общего трехлетнего стажа работы; не достигшим 18 лет, имеющим непрерывный стаж работы не менее 1 года. В размере 2/3 заработка за первые 20 календарных дней отпуска, а за остальное время отпуска в размере полного заработка: имеющим непрерывный стаж работы от 1 до 2 лет<sup>6</sup>. Пособие на рождение ребенка состояло из единовременного пособия на приобретение комплекта белья для новорожденного и пособия на кормление ребенка. Условие получения: среднемесячный заработок родителя, обратившегося за пособием, за предыдущие 2 календарных месяца перед месяцем рождения ребенка не должен был превышать 60 рублей<sup>7</sup>.

В 1950-е гг. постепенно восстанавливаются и начинают активную работу внешкольные учреждения. В начале 1960-х гг. растет спектр функций Министерства социального обеспечения РСФСР. Теперь в его компетенцию входила выплата пенсий, организация врачебно-трудоустройственной экспертизы, бытовое обслуживание и материальное обеспечение нуждающихся в помощи государства категорий населения, в том числе одиноких матерей и многодетных семей.

После середины 1950-х гг. развитие семейной политики стало происходить в русле повышения степени ее либерализации. Так, Указом Президиума Верховного Совета СССР от 23 ноября 1955 года провозглашалась отмена запрещения абортов, что явилось следствием проводимых Советским государством мероприятий «по поощрению материнства, охране детства и непрерывного роста сознательности и культурности женщин, активно участвующих во всех областях народнохозяй-

ственной жизни страны»<sup>8</sup>. Проведение операции по искусственному прерыванию беременности допускалось только в больницах.

Легализация абортов привела к резкому увеличению уровня прерывания беременности в больничных учреждениях. Статистика прерывания беременности в 1950–1970 гг. отсутствует в полном объеме. М.А. Клинова отмечает, что «если взять в качестве усредненного годового показателя количества абортов 4,5 млн (хотя в некоторые годы их число было значительно больше), то за 30 лет с 1960 по 1989 гг. мы получаем сумму 135 млн. человеческих потерь» [3, с. 48]. Увеличение уровня прерывания беременности привело к очень высоким, ранее и после не встречающимся в стране показателям числа абортов на 1000 женщин в этот период. Число абортов на 1000 женщин 15–49 лет в РСФСР в 1959 г. составило 127 случаев, 1960 г. – 138 случаев, а в 1964 г. их уровень резко возрос до 169 случаев, к 1970 г. их число сократилось до 137, в 1975 г. – до 126 [3, с. 48], но все равно данные показатели продолжали быть очень высокими.

В Коми АССР в 1950–1960-е гг. активно развивалась социальная и жилищная инфраструктура: «в период шестого пятилетнего плана развития народного хозяйства (1956–1960 гг.) было построено и введено в эксплуатацию 749 тыс. кв. м. жилья, 40 школ, 10 больниц, 34 детских сада, 20 яслей и пр.» [7, с. 301]. С 1961 г. по 1990 г. «происходило повышение доходов рабочих и служащих Коми АССР в основном за счет роста заработной платы. Если в 1960 г. она составляла 132 руб., в 1970 – 186 руб., в 1980 – 261 руб., в 1990 г. – 412 руб.»<sup>9</sup> [21]. Росту заработной платы в 1960–80-е гг. способствовало «введение районного коэффициента и надбавки за непрерывный стаж работы, а также повышение минимального размера заработной платы рабочих и служащих с 40–50 руб. до 70 руб. в месяц» [2, с. 633].

Суммарный коэффициент рождаемости в 1950–1960-е гг. в Коми АССР соответствовал режиму расширенного воспроизводства. Для примера, в 1958–1959 гг. приходилось в среднем 3,34 рождений на одну женщину за ее репродуктивный период. В 1960 г. по сравнению с 1950 г. ОКР в РСФСР сократился с 26,8 до 23,2%, в Коми АССР это сокращение было более существенным: с 45,7 до 30,6%, что сократило отрыв, связанный с намного более высокой рождаемостью в республике по сравнению с общероссийским уровнем. Младенческая смертность в этот период стала сокращаться быстрыми темпами, хотя в Коми АССР она была примерно в 1,5 раза выше. В 1963 г. по сравнению с 1953 г. в целом в РСФСР ее показатель сократился в 2,3 раза с 71,9% до 31,0%, в Коми АССР – в 2,1 раза: с 98,8% до 46,6% [4, приложение 4,5].

**Указом Президиума Верховного Совета СССР от 10.12.1965 г. №4238-VI «О некотором изменении порядка рассмотрения в судах дел о расторжении брака» во многом была облегчена процедура развода, ранее усложненная Указом от 08.07.1944 г.** В соответствии с новыми положениями, отменялись обязательная публикация о разводе в газете и два уровня судебных слушаний по бракоразводному процессу, отменялись

попытки примирения супругов.

Упрощение юридической процедуры развода повлекло повышение их уровня. Если в 1950 г. в период действия строгих мер, уровень разводимости в Коми АССР достигал всего 0,4%, то в 1955 г. они уже достигли 0,8%, в 1960 г. – 1,6% и далее их рост продолжился, стагнация произошла в 1990-е гг. на уровне 4,1–4,4%. В РСФСР также происходило возрастание уровня разводимости в этот период на фоне упрощения процедуры развода. В Коми АССР их уровень был выше (таблица 2).

27 июня 1968 г. Верховным Советом СССР был принят первый общесоюзный кодифицированный акт в области брака и семьи – **Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о браке и семье**<sup>10</sup>. Признавался только официальный брак, заключенный в органах ЗАГС. Статья 3 закрепляла равноправие женщины и мужчины в семейных отношениях. Статья 4 закрепляла равные права граждан в семейных отношениях.

На базе вышеописанных «Основ...» 1968 г., **30 июля 1969 г. был принят новый Кодекс о браке и семье РСФСР (КоБис)**<sup>11</sup>. Вступил этот законодательный акт в силу 01.11.69 г. и действовал до 01.03.1995 г. Кодекс о браке и семье состоял из 15 глав и 166 статей. Анализируя данный документ Н.Н. Тарусина отмечает, что «к числу его демократических начал относились: упрощение бракоразводной процедуры (возврат к альтернативе ЗАГС или суд), расширение согласительных сфер (соглашение об алиментах, о месте проживания ребенка и порядке общения с ним второго родителя, разделе имущества), защита социального слабого при разделе общей супружеской собственности, равный статус детей, возможность добровольного признания отцовства и возможность судебного его оспаривания или установления» [8, с. 112].

Во второй половине 1960-х – начале 1970-х гг. в условиях индустриализации и урбанизации, с выходом женщины на производство, наметился спад рождаемости. Поскольку в силу видимых причин (снижение экономической выгоды от большого числа детей, снижение младенческой смертности, повышение занятости женщин вне дома) необходимость в большом количестве детей пропадала, снижались нормы детности, увеличивался средний возраст матери при рождении первого ребенка.

Трансформации в репродуктивном поведении населения ставили под угрозу естественный прирост населения, что вступало в противоречие с задачами социально-экономического развития страны. В РСФСР в 1970 г. по сравнению с 1960 г. общий коэффициент рождаемости сократился на 37,0%: с 23,2% в 1960 г. до

14,6% в 1970 г. В Коми АССР сокращение за эти годы было еще значительнее – на 44,4%: с 30,6% до 17,0% (табл. 1). Если в Коми АССР суммарный коэффициент рождаемости в 1959 г. достигал 3,34 рождений, то в 1970 г. он снизился до 2,21, а к 1979 г. до 1,98 [9, с. 30], то есть уже тогда мы видим переход к суженному режиму воспроизводства населения. Спад рождаемости в это время также был вызван феноменом «эха войны».

В 1970-е гг. семейная политика также претерпевала изменения, она стала более **адресной**, была признана необходимость социальной защиты малообеспеченных семей с детьми. **Постановлением Совета Министров СССР от 25 сентября 1974 года №752 была утверждена выплата пособий малообеспеченным семьям за счет средств государственного бюджета**<sup>12</sup>. Право на получения пособия распространялось на семьи, в которых средний совокупный доход на члена семьи не превышает 50 руб. в месяц, а в районах Дальнего Востока и Сибири, в северных районах страны (в Карельской АССР и Коми АССР, Архангельской и Мурманской областях), а также в Вологодской, Новгородской и Псковской областях – 75 руб. в месяц<sup>13</sup>. **На внеочередной 7 сессии Верховного Совета СССР девятого созыва 07.10.1977 г. была принята Конституция (Основной Закон) СССР.** Статья 53 Конституции декларировала защиту государством семьи, охрану материнства и детства<sup>14</sup>.

В ответ на новые демографические тенденции был принят важнейший законодательный акт развития семейной политики – **Постановление ЦК КПСС, СМСССР, ВЦСПС и ЦК ВЛКСМ от 22.01.1981 г. №232 «О мерах по усилению государственной помощи семьям, имеющим детей»**<sup>15</sup>. Для решения поставленной задачи были разработаны конкретные государственные меры: для работающих матерей, имеющих общий трудовой стаж не менее одного года, а также для женщин, обучающихся с отрывом от производства, **был введен частично оплачиваемый отпуск по уходу за ребенком до достижения им возраста одного года.** Было установлено, что указанный отпуск в районах Дальнего Востока, Сибири и северных районах страны оплачивается в размере 50 рублей в месяц, а в остальных районах – 35 рублей в месяц; осуществлено увеличение продолжительности и повышение уровня оплаты отпуска по уходу за новорожденными и малолетними детьми; продолжилось повсеместное развитие сети детских садов и яслей, школ и групп с продленным днем, пионерских лагерей и других детских учреждений; внедрялись на производствах, преимущественно с исполь-

Таблица 2.

Динамика общего коэффициента разводимости населения в РСФСР и Коми АССР, 1950–1990 гг.

	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990
РСФСР	нет свед.	нет свед.	1,5	1,8	3	3,6	4,2	4,0	3,8
Республика Коми	0,4	0,8	1,6	2,0	3,7	4,0	4,8	4,4	4,1

Источник: Попова Л.А. Сущность, причины и последствия современного демографического кризиса (на примере Республики Коми). Екатеринбург: УрО РАН, 2004. Приложение 12.

зованием женского труда, практики применения режима неполного рабочего дня и неполной рабочей недели.

Также Постановлением №235 «О мерах по усилению государственной помощи семьям, имеющим детей» женщинам, имеющим детей до 12 лет, предоставлялся дополнительный трехдневный оплачиваемый отпуск (общее время отпуска не должно превышать 28 дней), также им предоставлялось первоочередное право на получение ежегодного отпуска в летнее или другое удобное для них время; произошло увеличение продолжительности оплачиваемого периода по уходу за больным ребенком до 14 дней, с оплатой дополнительных по сравнению с действующим законодательством дней в размере 50% заработка; введено единовременное пособие работающим или обучающимся с отрывом от производства матерям; увеличено пособие одиноким матерям до 20 рублей в месяц на ребенка (оно выплачивалось до достижения им возраста 16 лет, а учащимся, не получающим стипендии, до 18 лет); в районах Дальнего Востока, Сибири и северных районах страны была установлена выплата государственных ежемесячных пособий на детей в семьях, имеющих средний совокупный доход на члена семьи не более 75 рублей в месяц. Здесь кратко перечислены основные вводимые меры данным Постановлением, объем нововведенных мер гораздо шире.

В Коми АССР после введения Постановления от 22.01.1981 г. суммарный коэффициент рождаемости повышался. Если в 1979 г. он был равен 1,98, что ниже нормы детности, приемлемой для простого замещения поколений, то вследствие действия Постановления от 22 января 1981 г. №235 удалось опять выйти на простое замещение поколений: в 1982–1986 гг. суммарный коэффициент рождаемости колебался в пределах 2,23–2,28 [9, с. 30].

В РСФСР общий коэффициент рождаемости возрас-тал пять лет: с 1982 по 1987 гг., достигнув максимума в 1983 г. – 17,6‰, в 1986–1987 г. – 17,2‰. В Коми АССР также в эти годы наблюдалось увеличение ОКР и самых высоких значений этот показатель достиг сразу после введения новых мер стимулирования рождаемости: в 1982–1984 гг. ОКР повысился до уровня 20,1–20,2‰ [4, приложение 6; 10, с. 29].

Действие Постановления от 22 января 1981 г. №235 повлекло за собой изменения в репродуктивном поведении населения. Во-первых, способствовало повышению и более полной реализации репродуктивных установок населения: в пик повышения рождаемости 1984 г. ее интенсивность возросла у женщин до 39 лет вследствие роста числа первых, вторых и частично третьих рождений, второй пик 1986 г. был вызван ростом рождаемости в группах 35–39 и 40–44 лет и свидетельствовал о росте третьих-четвертых рождений [4, с. 21–22]. Во-вторых, что имеет не очень благоприятные последствия: его действие вызвало досрочную реализацию итоговой детности и уплотнение календаря рождений среди реальных поколений 1950–1960-х гг. рождения.

В 1960–1980 гг. в Коми АССР продолжился

рост среднедушевых доходов рабочих и служащих. Проводилась дальнейшая работа по улучшению условий труда, быта и отдыха трудящихся женщин, особенно во время проведения всесоюзных смотров. В ходе смотров особое внимание уделялось улучшению санитарно-гигиенических условий для работающих женщин, сокращению числа занятых на тяжелых ручных и неквалифицированных работах, на производствах с вредными условиями труда, вопросам повышения квалификации и обучения женщин» [2, с. 637].

В последующие годы вплоть до конца 1980-х гг. в республике последовательно улучшалась демографическая ситуация: снижалась общая и детская смертность, увеличивались рождаемость и средняя продолжительность жизни населения. «Общая смертность населения достигла исторического минимума в 1965 г. – 5,5‰ (в РФ – 7,6‰) – это самый низкий показатель за все годы существования республики. В период социально-экономического кризиса 1990-х смертность населения стала возрастать большими темпами, в 1994 г. достигла 13,2‰ – уровень 1950 г.» [5, с. 151].

В период «перестройки» в вопросе охраны семьи и детства на республиканском уровне был также осуществлен ряд изменений. В 1987 г. была проведена всесоюзная конференция женщин в стране. В конце 1980-х в Коми АССР также действовали женские советы: районные, в трудовых коллективах и по месту жительства. Женскими советами «большая работа проводилась по укреплению семьи, действовала программа «Семья» и в 1989 г. был проведен рейд «Многодетная семья», были расширены льготы многодетным семьям – первоочередное обслуживание в сфере торговли, быта, здравоохранения, авиа- и железнодорожного транспорта. В конце 1980-х начале 1990-х гг. женсоветы уделяли много внимания увеличению участия женщин в политической жизни» [5, с. 431–432].

**4 марта 1988 г. в Коми АССР было создано отделение Советского детского фонда им. В.И. Ленина** с целью защиты интересов детства, оказания особой помощи детям-сиротам, оставшимся без попечения родителей, детям-инвалидам, моральной и материальной поддержки юных талантов Республики Коми, детский фонд принимал активное участие в защите прав ребенка [5, с. 401]. 13 января 1989 г. было создано Коми республиканское отделение Фонда милосердия и здоровья, при районных и городских администрациях были образованы комиссии содействия фонду [7, с. 37].

**Переход страны к регулируемой рыночной экономике** повлек за собой масштабные структурные изменения управленческого характера, в том числе и **пересмотр системы государственной поддержки семей с детьми**. Условия переходной экономики, сопровождающиеся либерализацией цен, высокой инфляцией, привели к кризисным явлениям – значительному падению уровня жизни населения, увеличению безработицы, бедности, возникновению социально-экономической напряженности. Все это стало одной из главных причин ухудшения демографических показателей в этот период: начался спад рождаемости, увеличение показателей смертности, особенно с 1992 г.

К 1990 г. в РСФСР общий коэффициент рождаемости достиг 13,4‰, что на 15,7% ниже, чем в 1980 г. (15,9‰), в Коми АССР сокращение было более существенным – на 26,4%: с 18,2‰ до 13,4‰. Однако минимальных значений ОКР в России и Республике Коми достиг чуть позже – в 1996–2000-х гг. он был меньше 9,0‰ [4, приложение 6; 10, с. 29]. Суммарный коэффициент рождаемости снижался быстрыми темпами, достигнув к 1999 г. своих минимальных за весь исторический период значений – 1,16 по России и 1,17 по Республике Коми, что говорит о глубине проблем естественного воспроизводства населения в постсоветский период реформ в стране. В Коми АССР ситуацию усугубляло изменение вектора миграции населения: в конце 1980-х гг. сформировалось устойчивое отрицательное сальдо миграции, наблюдающееся по сей день. Нарастающий разрыв между уровнем смертности и рождаемости привел к депопуляции населения: в России естественная убыль началась в 1992 г., а в Республике Коми на год позже – в 1993 г.

В этих условиях в 1990 г. в стране было издано Постановление «**О неотложных мерах по улучшению положения женщин и охране материнства и детства, укреплению семьи**»<sup>16</sup>. Во исполнение Постановления «О неотложных мерах...» Совет Министров СССР 2 августа 1990 г. принимает Постановление «**О дополнительных мерах по социальной защите семей с детьми в связи с переходом к рыночной экономике**»<sup>17</sup>. В нем указывалось, что «единовременные пособия при рождении ребенка, дифференцированные в зависимости от очередности рождения, и ежемесячные пособия многодетным матерям на четвертого и каждого последующего ребенка в возрасте до пяти лет утратили свою социальную значимость. Поэтому они были заменены единовременным пособием при рождении ребенка в размере трех МРОТ, выплачиваемыми за счет средств ФСС России»<sup>18</sup>.

Как отмечают О.А. Хасбулатова и А.В. Смирнова, «к 1990 г. семья имела 15 видов пособий и льгот, связанных с осуществлением женщиной функций материнства, однако по своему размеру они не занимали какой-либо существенной доли в доходах семьи. В реальной жизни семья испытывала значительные трудности, поскольку в политике господствовал остаточный принцип расходования средств на социальные нужды» [10]. Реализуемые экстренные меры помощи семьям с детьми выглядели достаточно слабыми на фоне общей нестабильной социально-экономической ситуации. Населению пришлось вносить коррективы в репродуктивные планы. Показатели рождаемости середины-конца 1990-х гг. свидетельствуют о массовом распространении однодетных семей среди населения.

**Заключение.** После Великой отечественной войны страна преступила к восстановлению народного хозяйства, в том числе возобновилось строительство детских учреждений и родильных домов, совершенствовалась их работа. В 1949 г. были предприняты шаги по улучшению государственной помощи многодетным и одиноким матерям, условий труда и быта женщин, то есть произошло развитие гендерного направления семейной поли-

тики. В Коми АССР также улучшалась инфраструктура материнства и детства: открывались детские консультации, молочные кухни, детские ясли, сезонные колхозные ясли. В 1950-е гг. произошла отмена карточной системы снабжения, что повлекло за собой рост реальных денежных доходов населения, важным источником доходов были общественные фонды потребления. Сразу после войны произошел значительный подъем рождаемости. Отрицательным явлением оставалась высокая младенческая смертность в связи с послевоенным голодом 1946–1948 гг. В 1955 г. пособие по беременности и родам в размере полного заработка было распространено на широкий перечень категорий занятых женщин. Пособие на рождение ребенка было адресным – выдавалось семьям, подходящим по доходам.

В 1950–1960-е гг. происходит ослабление государственного воздействия на сферу брачного и репродуктивного поведения, действия гражданина в этой сфере становятся более подвластны собственным внутренним мотивам. В 1955 г. происходит отмена запрещения медицинских абортов, что привело к всплеску официальной статистики прерывания беременности. В 1965 г. новое семейное законодательство установило упрощение ранее усложненной процедуры разводов, что также повлекло повышение их уровня. В Коми АССР в этот период продолжилось улучшение социальной инфраструктуры региона: активно развивалось строительство жилья, школ, больниц, детских садов и яслей. Происходит рост доходов рабочих и служащих. В 1970-е гг. усилилось адресное направление семейной политики – была признана необходимость социальной защиты семей с детьми по критерию малообеспеченности. В этот период в некоторые годы рождаемость уже сокращалась до уровня ниже простого воспроизводства, что потребовало активизации демографической политики государства.

Наступление нового этапа семейной и демографической политики ознаменовалось принятием Советом Министров СССР Постановления от 22 января 1981 г. «О мерах по усилению государственной помощи семьям, имеющим детей». В нем содержался широчайший спектр мероприятий по улучшению материального положения семей с детьми, усилению охраны материнства и детства, введению просветительской работы с целью укрепления традиционных семейных ценностей. Научным сообществом эффект от Постановления оценивается как положительно, поскольку во время его действия наблюдалось увеличение показателей рождаемости в стране, так и критически: так как его действие также привело к преждевременному исчерпанию итоговой плодовитости репродуктивных когорт в виду уплотнения календаря рождений.

Вплоть до конца 1980-х гг. в Коми АССР последовательно улучшалась демографическая ситуация: снижалась общая и младенческая смертность, повышалась рождаемость и средняя продолжительность жизни населения. В конце 1980-х гг. наметились негативные тенденции: спад рождаемости, а с 1987 г. отток насе-

ления стал превышать приток мигрантов в республику. В начале 1990-х гг. в условиях переходной экономики ухудшилась социально-экономическая ситуация в стране, снизились реальные доходы населения. На государственном уровне принимались неотложные меры по улучшению положения семей с детьми, но кризисные явления экономики продолжали вносить коррективы в репродуктивные планы населения: рождаемость стала снижаться большими темпами, сокращался средний размер семьи, происходил рост неполных семей. Рост

уровня смертности и сокращение рождаемости до критически низких отметок в совокупности привели к естественной убыли населения: в России она началась в 1992 г., а в Республике Коми на год позже – в 1993 г. В переходный период государством стало меньше уделяться внимания на социальную сферу, вектор экономической политики был смещен на преобразования, касающиеся перехода к рыночному механизму хозяйствования, главным образом либерализацию цен и внешней торговли.

### Примечания

1. Постановление Совета Министров СССР от 18 мая 1949 г. № 2004 «О мероприятиях по расширению сети детских учреждений и родильных домов и улучшению их работы» [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_4747.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4747.htm)
2. Указ Президиума Верховного совета СССР от 19 мая 1949 года «Об улучшении дела государственной помощи многодетным и одиноким матерям и улучшении условий труда и быта женщин». [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_4748.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4748.htm)
3. Закон «О пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946-1950 гг. ОГИЗ «Государственное издательство политической литературы». 1946 г. [Электронный ресурс]. – URL: [http://istmat.info/files/uploads/52096/zakon\\_o\\_pyatiletnem\\_plane\\_vosstanovleniya.pdf](http://istmat.info/files/uploads/52096/zakon_o_pyatiletnem_plane_vosstanovleniya.pdf)
4. Там же.
5. Постановление Президиума ВЦСПС от 5 февраля 1955 года в соответствии с Постановлением Совета Министров СССР от 22 января 1955 г. №113 было утверждено Положение «О порядке назначения и выплаты пособий по государственному социальному страхованию». [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_4997.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4997.htm)
6. Там же.
7. Там же.
8. Указ Президиума Верховного Совета СССР от 23 ноября 1955 года «Об отмене запрещения аборт». [Электронный ресурс]. – URL: <https://law.wikireading.ru/11806>
9. Республика Коми к 80-летию государственности (1921-2001 гг.): Стат. Сб. Сыктывкар, 2001.
10. Закон СССР от 27.06.1968 г. «Об утверждении основ законодательства союза ССР и Союзных Республик о браке и семье» (вместе с основами законодательства) [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/9003868>
11. Кодекс о браке и семье РСФСР утвержден Верховным Советом РСФСР 30.07.1969 (ред. от 07.03.1995, с изм. от 29.12.1995) [Электронный ресурс]. – URL: <https://legalacts.ru/kodeks/kodeks-o-brake-i-seme-rsfsr-utv/>
12. Постановление Совета Министров СССР от 25.09.1974 г. № 752 «Об утверждении Положения о порядке назначения и выплаты пособий на детей малообеспеченным семьям». [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/9007525>
13. Там же.
14. Конституция СССР. Принята на внеочередной седьмой сессии Верховного Совета СССР девятого созыва 07.10.1977 г. Ст. 53. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/cnst1977.htm>
15. Постановление Центрального комитета КПСС и Совета Министров СССР от 22 января 1981 г. №235 «О мерах по усилению государственной помощи семьям, имеющим детей». [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_10621.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_10621.htm)
16. Постановление Верховного Совета СССР от 10.04.1990 г. №1420-1 «О неотложных мерах по улучшению положения женщин, охранен материнства и детства, укреплению семьи». [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_10633/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10633/)
17. Постановление Совета Министров СССР от 02.08.1990 г. № 759 «О дополнительных мерах по социальной защите семей с детьми в связи с переходом к рыночной экономике». [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.ussrdoc.narod.ru/ussrdoc\\_narod/ussr\\_16948.htm](http://www.ussrdoc.narod.ru/ussrdoc_narod/ussr_16948.htm)
18. Там же.

### Библиографический список

1. Блюм А., Захаров С.В. Демографическая история России и СССР в зеркале поколений // Население и общество. №17. Февраль, 1997. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.infran.ru/vovenko/60years\\_ww2/demogr1.htm](https://www.infran.ru/vovenko/60years_ww2/demogr1.htm) (Дата обращения: 31.08. 2021)
2. История Коми с древнейших времен до конца XX века. Т. 2. Колл. авт. Сыктывкар: Коми книжное издательство, 2004. 704 с.
3. Клинова М.А. Некоторые аспекты контрацептивной культуры советского общества 1950–1980-х гг.: опыт осмысления в отечественной литературе // Здравоохранение Российской Федерации. 2012. №2. С. 47–48.
4. Попова Л.А. Сущность, причины и последствия современного демографического кризиса (на примере Республики Коми). Екатеринбург: УрО РАН, 2004. 181 с.
5. Республика Коми: Т.1. Колл. авт. Сыктывкар: Коми книжное издательство, 1997. 472 с.
6. Республика Коми: Т.2. Колл. авт. Сыктывкар: Коми книжное издательство, 1999. 576 с.
7. Республика Коми: Т.3. Колл. авт. Сыктывкар: Коми книжное издательство, 2000. 400 с.
8. Тарусина Н.Н. Семейное право: очерки из классики и модерна. Ярославль: ЯрГУ, 2009. 616 с.
9. Фаузер В.В., Рожкин Е.Н., Загайнова Г.В. Республика Коми в XX веке: демография, расселение, миграция. Сыктывкар, 2001. 124 с.
10. Хасбулатова О.А., Смирнова А.В. Эволюция государственной политики в отношении семьи в России в XX – начале XXI века (историко-социологический анализ) // Женщина в российском обществе. 2008. №3.

### References

1. Blum A., Zakharov S.V. Demographic history of Russia and the USSR in the mirror of generations // Population and society. No. 17 1997, February [Electronic resource]. Access mode: [https://www.infran.ru/vovenko/60years\\_ww2/demogr1.htm](https://www.infran.ru/vovenko/60years_ww2/demogr1.htm) (date of reference: 31.08. 2021)
2. The history of Komi from ancient times to the end of the XX century. Vol. 2. The team of authors. Syktyvkar: Komi book publishing house, 2004. 704 p.
3. Klinova M.A. Some aspects of the contraceptive culture of Soviet society in the 1950s-1980s: the experience of comprehension in

domestic literature // Health care of the Russian Federation. 2012. No. 2. Pp. 47–48.

4. *Popova L.A.* The essence, reasons and consequences of the modern demographic crisis (on an example of the Komi Republic). Ekaterinburg: Ural Branch of RAS, 2004. 181 p.
  5. Republic of Komi: Vol. 1. The team of authors. Syktyvkar: Komi Book Publishing House, 1997. 472 p.
  6. Republic of Komi: Vol. 2. The team of authors. Syktyvkar: Komi Book Publishing House, 1999. 576 p.
  7. Republic of Komi: Vol. 3. The team of authors. Syktyvkar: Komi Book Publishing House, 2000. 400 p.
  8. *Tarusina N.N.* Family Law: Essays from Classics and Modernity. Yaroslavl: YarSU, 2009. 616 p.
  9. *Fausser V.V., Rozhkin E.N., Zagainova G.V.* The Komi Republic in the XX century: demography, settlement, migration. Syktyvkar, 2001. 124 p.
  10. *Khasbulatova O.A., Smirnova A.V.* Evolution of state policy towards the family in Russia in the XX – early XXI century (historical and sociological analysis) // Woman in Russian society/
- 
-

**НИКИТИН Д.С.**

кандидат исторических наук, старший преподаватель, кафедра востоковедения, Томский государственный университет  
E-mail: nikitds33@gmail.com

**NIKITIN D.S.**

Candidate of History, Senior Lecturer, Department of Oriental Studies, Tomsk State University  
E-mail: nikitds33@gmail.com

## К ИСТОРИИ ДИСКУССИИ ОБ ИНДИЙСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ КОНГРЕССЕ В 1888 г.

### TO THE HISTORY OF DISCUSSION ON THE INDIAN NATIONAL CONGRESS IN 1888

*Рассматривается дискуссия 1888 г. о целях, задачах и методах Индийского национального конгресса между вице-губернатором Северо-Западных провинций О. Колвином и генеральным секретарем Конгресса А.О. Юмом, и связанное с ней развитие антиконгрессистского движения в Индии. Сделаны выводы о влиянии дискуссии на взаимоотношения между Конгрессом и колониальными властями.*

*Ключевые слова:* Индийский национальный конгресс, О. Колвин, Дафферин, А.О. Юм, национальное движение.

*The discussion of 1888 on the objects and methods of the Indian National Congress between A. Colvin, lieutenant-governor of the North-Western provinces, and A. O. Hume, general secretary of Congress, and the associated development of the anti-Congress movement in India is considered. Conclusions are drawn about the impact of the discussion on the relationship between Congress and colonial authorities.*

*Keywords:* Indian National Congress, A. Colvin, Dufferin, A.O. Hume, national movement.

Возникновение Индийского национального конгресса (ИНК) в 1885 г. положило начало многочисленным дискуссиям и спорам о его целях и задачах как в разных слоях индийского общества, так и в Великобритании. Особое значение среди них приобретали попытки диалога Конгресса с властью, поскольку ИНК на первом этапе своего существования выступал как организация, поддерживающая британское правление. Требования Конгресса – расширение законодательных советов в провинциях и при вице-короле за счет выборного элемента, упразднение Индийского совета при государственном секретаре в Лондоне, проведение одновременных конкурсных испытаний на соискание должностей государственной службы в Индии и Англии – позиционировались основателями ИНК как меры, необходимые для исправления отдельных недостатков колониальной администрации [1, с. 202]. Одной из главных задач Конгресс считал информирование правительства о положении дел в стране и потому с момента своего возникновения стремился к установлению прочной связи с ним. Однако с момента возникновения ИНК его деятельность вызывала противоречивую оценку как среди колониального чиновничества, так и среди консервативных слоев индийского общества, результатом чего становились дискуссии о целях, задачах и методах Конгресса. Целью настоящей статьи является исследование дискуссии 1888 г. между генеральным секретарем и основателем ИНК А.О. Юмом и вице-губернатором Северо-Западных провинций О. Колвином и влияния ее итогов на процесс становления ИНК в качестве ведущей организации в индийском национальном движении и взаимоотношения Конгресса с индийским правительством.

В условиях, сложившихся в Британской Индии в первой половине 1880-х гг., стремление ИНК к установлению прочной связи с индийским правительством не было беспочвенным. Годы правления вице-короля Рипона (1880–1884) ознаменовались введением ряда мер в области свободы прессы и местного самоуправления, которые были положительно восприняты в среде получивших европейское образование индийцев – основной социальной силы зарождающегося национального движения. Хотя Рипон и не принимал участия в организации Конгресса, он был его вдохновителем; проводы Рипона после его отставки стали причиной многочисленных демонстраций, прошедших по всей стране, с выражением поддержки его политического курса и либеральных преобразований. Начинания Рипона были отчасти поддержаны сменившим его на посту вице-короля Дафферин. Дафферин одобрил идею о создании Конгресса, однако его экспансионистская политика в регионе (в частности, британское завоевание Бирмы), равно как и ряд других непопулярных мер, вызывала критику в кругах индийской интеллигенции, в массе своей составлявшей или поддерживавшей ИНК. Это, в свою очередь, вело к охлаждению отношений между вице-королем и Конгрессом на протяжении 1886–1887 гг. [4, р. 84], которое завершилось публичным выступлением Дафферина против ИНК в ноябре 1888 г. [3, р. 229–248].

Изменение позиции правительства в отношении деятельности ИНК способствовало возникновению антиконгрессистской оппозиции, которую поддерживало высшее чиновничество. Противники Конгресса действовали схожими методами – они отстаивали свою



точку зрения в многочисленных памфлетах, прессе, на публичных собраниях, проводимых специально для этого созданными ассоциациями. Пик агитации против ИНК пришелся на 1888 г.: в этом году Конгресс планировал провести свою ежегодную сессию в Аллахабаде – столице Северо-Западных провинций, значительную часть населения которых составляли мусульмане. Привлечение мусульман – главного религиозного меньшинства Индии – к деятельности ИНК было одной из целей лидеров Конгресса, однако в Северо-Западных провинциях было особенно сильным влияние мусульманского просветителя Саида Ахмад-хана, выступавшего против ИНК. В августе 1888 г. Саид Ахмад-хан основал Объединенную индийскую патриотическую ассоциацию, поставившую своей целью противодействие Конгрессу [10]. Ассоциация объединила в своих рядах богатых и влиятельных индусских и мусульманских землевладельцев и пользовалась негласной поддержкой правительства провинций и их вице-губернатора О. Колвина. В этих обстоятельствах генеральный секретарь и основатель ИНК А.О. Юм, отставной чиновник Индийской гражданской службы, призвал Колвина – своего бывшего сослуживца – публично развеять слухи о поддержке противников Конгресса колониальной администрацией и высказать свою позицию по деятельности ИНК и противостоящих ему сил [4, р. 92]. Результатом стала публикация переписки Юма с Колвином осенью 1888 г. в виде брошюры под заглавием «*Audi alteram partem*» («Услышать другую сторону») [1, с. 223–316].

«*Audi alteram partem*» включает в себя письмо Колвина, где он выступает с критикой ИНК, и ответное письмо Юма в защиту Конгресса. Колвин сообщал, что первые сессии ИНК (1885 и 1886 гг.) не вызвали у него серьезных возражений. Исходя из опыта управления Северо-Западными провинциями, вице-губернатор считал, что такие требования ИНК, как упразднение Совета при государственном секретаре по делам Индии и допуск индийцев в качестве волонтеров на военную службу, не будут интересны жителям его региона, а главное требование – расширение индийского представительства в законодательных советах – не будет понятно массам в силу особенностей их политического развития. В Англии свобода политической деятельности и организаций была результатом долгой эволюции, проходившей в совершенно иных условиях, нежели индийские. В случае с Индией, полагал Колвин, страна может разделиться на два враждующих лагеря; но в целом деятельность Конгресса казалась ему «интересной и новой» [1, с. 226]. Но отчет о сессии ИНК 1887 г., приложением к которому были распространяемые Конгрессом агитационные памфлеты, вызвал неодобрение Колвина. Он обвинял Конгресс в том, что в его памфлетах английские чиновники предстают несправедливыми, невнимательными к проблемам населения, тогда как положительные стороны британского правления – мир, прекращение межрелигиозной вражды, распространение образования, свобода прессы – не освещались вовсе [1, с. 227].

Колвин считал надуманными обвинения правительства в деспотизме, в том, что оно специально отбирает для заседаний в законодательных советах не тех индийцев, кто готов бороться за свои права, а тех, кто готов исполнять волю правительства [1, с. 230–231].

Важным пунктом в критике Колвином Конгресса было обвинение в том, что он «идентифицирует себя с большинством народа Индии и предполагает, что имеет право выступать от имени этого большинства» [1, с. 236]. Колвин считал, что сторонники Конгресса представляют собой очень незначительную по численности прослойку общества, их требования не отвечают чаяниям большинства населения, а агрессивный, по его мнению, тон конгрессистских публикаций может быть использован политическими силами, враждебными как Конгрессу, так и британскому правительству [1, с. 245].

Таким образом, Юм, рассчитывавший на поддержку Колвина [4, р. 92], был вынужден написать ответное письмо, где защищал и разъяснял требования Конгресса. Однако, несмотря на обстоятельную аргументацию Юма, публикация переписки нанесла серьезный удар по Конгрессу, поскольку письмо Колвина стало первым открытым выступлением чиновника высокого ранга против ИНК. Оно было воспринято в Северо-Западных провинциях как поддержка противников ИНК, возглавляемых Саидом Ахмад-ханом. Газета «Азад» (Лакхнау) отмечала, что письмо Колвина является показателем отношения к Конгрессу со стороны правительства, и выражала надежду, что вице-король выскажется в подобном же тоне. Юм, по мнению обозревателя «Азада», уклонился от ответа на основные возражения Колвина, тон его письма не выдержан, а обвинения в адрес Саида Ахмад-хана не выдерживают критики; Индийской патриотической ассоциации удалось «заглушить голоса» лидеров ИНК в Англии и «просветить» британскую общественность о настоящем положении дел в Индии [6, р. 767–768]. Пресса сообщала о том, что сторонники Саида Ахмад-хана перевели письмо Колвина на урду и распространяла его в виде отдельной брошюры, без ответа Юма [7, р. 817]. В свою очередь, проконгрессистские газеты, в особенности бенгальские, начали широкую кампанию против политики Дафферина [4, р. 93], что еще больше обострило отношения между вице-королем и национальным движением. Конфликт осложнялся еще и слухами о том, что О. Колвин написал книгу «Демократия не подходит для Индии», вышедшую под авторством У.П. Сингха, раджи Бхинги – одного из северных индийских княжеств [2]. В этой книге в более расширенной форме приводились аргументы Колвина о невозможности признания Конгресса представителем всего индийского народа и опасности немедленного введения представительных институтов в Индии.

Непосредственным следствием дискуссии Юма с Колвином и возникшего общественного резонанса стали попытки вице-губернатора Северо-Западных провинций препятствовать проведению декабрьской сессии ИНК и его запрет на участие государственных

служащих в «любых движениях политического характера» [8]. Однако сессия под председательством Дж. Юла прошла с большим успехом и привлекла внимание общественности. Делегаты сессии выражали сожаление в связи с тем, что О. Колвин отсутствовал в Аллахабаде и не мог убедиться в «верности» участников Конгресса и в том, что он действительно представляет «все народы и расы Индии» [5, p. 155]. Калькуттская «Хинду Пэтриот» писала, что успех сессии был в значительной степени достигнут «благодаря дружеским советам лорда Дафферина и сэра Окленда Колвина», позволившим Конгрессу «избежать многих ошибок» [9]. ИНК, впервые столкнувшийся с широкой кампанией против национального движения, показал свою жизнестойкость и способность противостоять политическим противникам, сделал важный шаг на пути к превращению в общенациональную организацию.

Вместе с тем, дискуссия 1888 г. о целях и задачах Конгресса привела и к отрицательным результатам. В ходе подготовки реформы индийских советов 1892 г. Дафферин, первоначально склонявшийся к поддержке интересов прослойки получивших европейское образование индийцев, отказался от нее [4, p. 88], а схема реформ, предложенная Конгрессом и представленная в парламенте либералом Ч. Брэдли, не получила желае-

мого воплощения. Конгресс не получил официального признания правительства Индии, к которому стремился. Кроме того, события 1888 г. стали важным этапом в становлении сложных взаимоотношений между ИНК и колониальной администрацией. Идея основателей Конгресса о его помощи власти в качестве выразителя желаний и чаяний народа была отвергнута, и в дальнейшем вице-короли Индии стремились к тому, чтобы превратить ИНК в «академическую» организацию, обсуждающую индийские проблемы, но не способную предпринимать какие-либо практические действия (Лэнсдаун), или же игнорировали самый факт его существования (Керзон). Это вело к тому, что растущая популярность Конгресса не способствовала скорейшему достижению заявленных им целей, а потому в конце XIX – начале XX в. в ИНК всё большее влияние приобретало радикальное крыло, требовавшее более активных действий не в области содействия британскому правлению, а в противостоянии ему. С окончательной победой радикального крыла и превращением ИНК в массовую организацию после Первой мировой войны была открыта новая страница в истории индийского национально-освободительного движения, в которой идеи и методы борьбы лидеров Конгресса уже значительно отличались от принципов, заложенных его основателями.

#### Библиографический список

1. Юм А.О. Избранные произведения об индийском национальном движении (1886–1894). Новосибирск: Сибпринт, 2019. 375 с.
2. Bhingra, raja of. Democracy not suited to India. Allahabad, 1888. 104 p.
3. Dufferin and Ava, marquis of. Speeches delivered in India, 1884–8. London, 1890. 298 p.
4. Martin B. Lord Dufferin and the Indian National Congress, 1885–1888 // Journal of British Studies. 1967. Vol. 7, № 1. Pp. 68–96.
5. Report of the Fourth Indian National Congress. [S. l.], 1889. 268 p.
6. Selections from the Vernacular Newspapers Published in the Panjab, North-Western Provinces, Oudh, Central Provinces and Berar received up to 16th December 1888. [S. l., 1888]. Pp. 811–826.
7. Selections from the Vernacular Newspapers Published in the Panjab, North-Western Provinces, Oudh, Central Provinces and Berar received up to 25th November 1888. [S. l., 1888]. Pp. 767–780.
8. The Hindoo Patriot. Calcutta, 1888. 3rd December.
9. The Hindoo Patriot. Calcutta, 1888. 31th December.
10. The Pioneer. Allahabad, 1888. 10th August.

#### References

1. Hume A.O. Selected writings on Indian national movement (1886–1894). Novosibirsk: Sibprint, 2019. 375 p.
2. Bhingra, raja of. Democracy not suited to India. Allahabad, 1888. 104 p.
3. Dufferin and Ava, marquis of. Speeches delivered in India, 1884–8. London, 1890. 298 p.
4. Martin B. Lord Dufferin and the Indian National Congress, 1885–1888 // Journal of British Studies. 1967. Vol. 7, № 1. Pp. 68–96.
5. Report of the Fourth Indian National Congress. [S. l.], 1889. 268 p.
6. Selections from the Vernacular Newspapers Published in the Panjab, North-Western Provinces, Oudh, Central Provinces and Berar received up to 16th December 1888. [S. l., 1888]. Pp. 811–826.
7. Selections from the Vernacular Newspapers Published in the Panjab, North-Western Provinces, Oudh, Central Provinces and Berar received up to 25th November 1888. [S. l., 1888]. Pp. 767–780.
8. The Hindoo Patriot. Calcutta, 1888. 3rd December.
9. The Hindoo Patriot. Calcutta, 1888. 31th December.
10. The Pioneer. Allahabad, 1888. 10th August.

**НИКОНОВ В.В.**

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

**NIKONOV V.V.**

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

**КРЕСТНЫЙ ХОД С ИЕРУСАЛИМСКОЙ ИКОНОЙ БОЖИЕЙ МАТЕРИ В ВОСТОЧНЫХ УЕЗДАХ  
МОСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ. ВЕКОВАЯ ТРАДИЦИЯ И ЗАПРЕТ В 1920-х гг.**

**A PROCESSION WITH THE JERUSALEM ICON OF THE MOTHER OF GOD IN THE EASTERN COUNTIES  
OF THE MOSCOW PROVINCE. A CENTURY-OLD TRADITION AND PROHIBITION IN THE 1920 s.**

*В статье рассматриваются обстоятельства запрета в 1920-х гг. традиционного в Подмоскowie крестного хода с особо чтимой здесь Иерусалимской иконой Божией Матери. Отмечается, что Иерусалимский образ в течение столетий защищал города и селения восточных уездов Московской губернии от эпидемиологических заболеваний, вследствие чего запрет властей воспринимался местными жителями весьма болезненно. В статье показывается, что вопрос о крестном ходе с Иерусалимской иконой в Бронницком уезде обсуждался на самом высоком государственном уровне, и в конце 1920-х гг. благочестивая традиция была прервана на несколько десятилетий.*

*Ключевые слова:* антирелигиозная кампания; Бронницкий уезд; Иерусалимская икона Божией Матери; крестный ход; Московская губерния.

*The article examines the circumstances of the prohibition in the 1920s of the traditional Eastern Moscow region procession with the Jerusalem Icon of the Mother of God, especially revered here. It is noted that the Jerusalem image for centuries protected the cities and villages of the eastern counties of the Moscow province from epidemiological diseases, as a result of which the ban of the authorities was perceived by local residents painfully. The article shows that the issue of the procession with the Jerusalem Icon in the Bronnitsky district was discussed at the highest state level in the late 1920 s. the pious tradition was interrupted for several decades.*

*Keywords:* Anti-religious campaign; Bronnitsky district; Jerusalem Icon of the Mother of God; Procession; Moscow province.

Иерусалимский образ Божией Матери особенно почитаем в восточной части Подмоскowie. Связано это с чудесными избавлениями жителей Бронницкой округи от эпидемий чумы и холеры, свирепствовавших здесь в XVIII и XIX вв. С середины XIX в. почитание Иерусалимского образа становится повсеместным не только в Бронницком, но и в ближайших уездах – Богородском, Коломенском, Серпуховском, Подольском и, по некоторым сведениям, даже в Дмитровском. Когда в каком-либо селе начиналась эпидемия, туда доставляли икону, обносили округу крестным ходом, и эпидемия прекращалась. В память об исцелениях со временем сложился обычай ежегодно просить в Бронницах Иерусалимскую икону для крестного хода. В некоторых случаях на приходе писался список Иерусалимского образа и памятные богослужения проходили с ним. Этим объясняется наличие во многих подмосковных храмах «своих» Иерусалимских икон. В случае же массовых эпидемий, затрагивавших не отдельные села, а целые уезды, крестный ход с Иерусалимским образом охватывал большую территорию, расширяя географию его почитания [9].

Живое свидетельство того, как происходили встречи чудотворной иконы, содержится в дневниках свя-

щенника единоверческого Михаило-Архангельского храма села Михайловская слобода отца Стефана Смирнова. Батюшка вел свой дневник с 1905 по 1933 г., ежегодно отмечая обстоятельства крестных ходов с Иерусалимской иконой. Его записи рисуют выразительную картину трепетного отношения местного населения к святыне и фиксируют историю того, как большевики насильственно прервали благочестивую традицию. В Михайловскую слободу и далее в села Новорождествено и Быково, икону носили всегда на Фоминой неделе<sup>1</sup>.

В 1908 г. отец Стефан пишет: «20 апреля. Фомино воскресенье. Ездил в Бронницы» [1, с. 50]. Характерно, что пояснение, зачем именно он поехал в Бронницы, отсутствует. Оно излишне. Очевидно, что за Иерусалимской иконой. Следующая запись датирована 21–23 апреля: «Шел снег с дождем и бурей. Погода ужасная, когда шли из Бронниц и ходили в Слободе с иконой Божией Матери». Таким образом, можно сделать вывод, что путь из Бронниц в Михайловскую слободу вместе с крестным ходом по самому селу занимал три дня.

Запись за 1909 г. содержит интересное добавление о передаче иконы жителям села Новорождествена:

«21 апреля. Стоит летняя погода. В реке все еще половодье, уже три недели. Новоселы брали икону Божией Матери 12 апреля по временному мосту, но вследствие тепла вода опять очень сильно и быстро прибыла» [1, с. 52]. В 1910 г. на проводах иконы в Михайловской слободе молебен Божией Матери служил епископ Анастасий<sup>2</sup>, который провожал полный крестный ход до Дурнихи. Следовательно, чудотворный образ несли крестным ходом не только из Бронниц, но и обратно.

Запись за 1914 г. более подробная и содержит важное историческое замечание. Отец Стефан записывает, что в этот год исполнялось ровно 50 лет с момента первого перенесения Иерусалимской иконы в Михайловскую слободу. Эти цифры полностью согласуются с историческими сведениями. Действительно, в 1864–1865 гг. в Московской губернии была очередная вспышка холеры. Записи за 1915 и 1916 гг. также рисуют картину привычного быта православной округи, хотя в дневнике отца Стефана появляется озабоченность происходящими событиями – Россия с 1914 г. в состоянии войны.

Показательна запись за 8 и 9 апреля 1917 г.: «... вышел крестный ход в Бронницы за иконой Божией Матери. Первый раз за все время в субботу, а раньше выходили в воскресенье. Народу пошло много. Деревнями священник шел с крестом и в облачении по желанию «граждан» (кавычки в тексте. – В.Н.). Из Бронниц вышел крестный ход в 12 часов. Погода хорошая, народу много. Усердие, набожность у народа есть, но чувствуется, что немало есть таких, которые «только устами чтут». Из разговора можно вынести заключение, что новым строем не все довольны. Чего-то все ждут» [1, с. 110]. Осенью того же 1917 года отец Стефан коротко, но очень точно охарактеризовал большевистский переворот: «Юнкера в Москве сдались, и вся власть перешла к большевикам. Жаль, что люди, исполняя чью-то чужую злую волю, избивали друг друга тысячами» [1, с. 114].

В 1918 г. отец Стефан отмечает: «...народ проявил исключительное усердие к молитве Божией Матери. Вообще, народ заметно стал религиознее, а в политике очень поправел, большинство желает строя Самодержавия (так в тексте. – В.Н.). Голод и безработица, должно быть, образумили народ, заставляют жалеть старое, а деревня все еще консервативна» [1, с. 120].

1918 год оказался последним, когда традиционный крестный ход не был отмечен пристальным вниманием властей. Уже в следующем 1919 г. его запретили. Не зная об истинных причинах запрета, отец Стефан излагает в своем дневнике официальную версию: «Икону Божией Матери из Бронниц не приносили: не разрешили власти, а у прихожан желание было принести икону. Отказали, ссылаясь на эпидемии болезней – тиф, испанка<sup>3</sup>, оспа. В понедельник на Фоминой начали было ходить по приходу со своей, но во вторник нас... вызвали в Бронницы и запретили устраивать крестные ходы. Всю неделю молились в церкви. Молебны служили после обедни. Каждое общество молилось в тот день, в который раньше у себя носили икону» [1, с. 126]. Следовательно,

власти не просто нарушили древнюю традицию крестного хода с иконой из Бронниц, но запретили ходить с крестным ходом даже по селу. Таким образом, выдвигнутая официально версия о том, что крестные ходы могут неблагоприятно повлиять на эпидемиологическую обстановку в губернии, по сути являлась лишь ширмой, плохо прикрывавшей истинный замысел большевиков: полностью задуть церковную жизнь. Властям не пришло в голову, насколько неудачно была выбрана причина запрета. Ведь Иерусалимская икона как раз и прославилась тем, что в течение столетий защищала благочестивых христиан от распространения заразы, следовательно, в период эпидемии крестный ход надо было не запрещать, а, наоборот, организовывать. Но отцу Стефану с прихожанами приходилось довольствоваться тем, что доводил до их сведения Бронницкий Совдеп. Однако они были бы сильно удивлены, если бы узнали, что судьба крестного хода с Иерусалимской иконой принималась новой властью на самом высоком уровне.

Не раз отмечалось, что Декрет об отделении Церкви от государства был составлен таким образом, что практически все его статьи при желании можно было трактовать по-разному [4, с. 25–28]. Например, статья пятая, в которой говорилось о том, что «исполнение религиозных обрядов обеспечивается постольку, поскольку они не нарушают общественного порядка и не сопровождаются посягательствами на права граждан Советской Республики» [8, с. 286–287], давала неограниченные полномочия властям, так как не оговаривала ни понятие «общественного порядка», ни расшифровывала расплывчатую формулировку «права граждан Советской Республики». Кто же по букве Декрета определял эти спорные моменты? Ответ содержался в этой же статье: «Местные власти имеют право принимать все необходимые меры для обеспечения в этих случаях общественного порядка и безопасности». Отсюда неотвратимо следовало, что запрещение Бронницкого крестного хода, равно как и прочих крестных ходов (по выбору местной власти), – это вопрос времени и политической конъюнктуры.

О том, какое значение имеют крестные ходы для православного человека, большевики, конечно, знали. Не могли они и не понимать, что такая торжественная, публичная и просто красивая манифестация своей веры, очевидно, оказывает глубокое воздействие на окрестное население, даже и не участвующее непосредственно в процессии. Поэтому в русле борьбы с Церковью запреты крестных ходов должны были стать одними из первых мероприятий новой власти. Однако одновременно запретить крестные ходы большевики пока не решались. Кроме того, имелись и внутривластные противоречия, выражавшиеся в противодействии между московской властью и VIII отделом Наркомата юстиции<sup>4</sup>, где служили выходцы из Петрограда, которые своими резкими и необдуманными действиями зачастую обостряли отношения большевиков с верующими [3, с. 403].

Крестные ходы и в Москве, и в губерниях про-

должались, хотя общее направление государственной политики, конечно, предполагало постепенное их прекращение. Как это часто бывало, Бронницкий уездный Совдеп, чутко уловив настроения на верхних этажах власти, решил опередить события и в 1919 г. отменил крестный ход с Иерусалимской иконой из Бронниц в Михайловскую слободу и далее. Однако бронницкая власть понимала, что в условиях неспокойного послереволюционного времени просто так запретить традиционный крестный ход было бы опасно и, следовательно, необходимо придумать какую-то нейтральную причину запрета. В качестве таковой была выбрана эпидемия тифа, которая в самом деле бушевала в разрушенной стране, и именно эту причину указал в своем дневнике отец Стефан.

События, связанные с отменой крестного хода в Бронницком уезде, не остались незамеченными в Москве. В защиту традиции выступил известный адвокат и церковный правозащитник Н.Д. Кузнецов<sup>5</sup>. В апреле 1919 г. он отправил в VIII отдел Наркомата юстиции прошение об отмене решения Бронницкого Совдепа о запрете крестного хода. Прошение было отклонено, и крестный ход не состоялся, что соответствовало общему вектору принятия решений VIII отдела. Через месяц, 28 мая 1919 г., в ведомство Красикова было отправлено отношение управляющего делами СНК В.Д. Бонч-Бруевича, в котором говорилось: «Вам было подано Н.Д. Кузнецовым прошение по поводу крестного хода в Бронницком уезде в честь чтимой иконы, подано ввиду того, что Бронницкий Совдеп запретил этот крестный ход, ссылаясь на эпидемию... В настоящее время Кузнецов подал такое же прошение к нам, в Управление делами. Я докладывал содержание этого прошения В.И. Ленину, который поручил мне запросить лично Вас и 8-й отдел о том, как Вы смотрите на все эти обстоятельства» [7, Л. 235]. Как «на все эти обстоятельства» смотрел Красиков, если учесть решение, которое он принял всего месяц назад, в общем, было понятно. Куда любопытнее выглядит позиция представителя «московского» клана большевистского руководства, которую высказал Бонч-Бруевич: «Со своей стороны я считаю необходимым сообщить Вам мое мнение, что такое запрещение только волнует население, так как, если говорить об эпидемии сыпного тифа, то всем ясно, что с наступлением тепла и солнца сыпной тиф исчезает, что мы видим в Москве, а тем более в деревне. Кроме того, ведь церкви все равно открыты и в них каждый праздник бывает большое число молящихся, которые прикладываются ко кресту, к иконам, причащаются из одной чаши, стоят тесно вместе и т. д., подвергаясь не менее опасности заразиться, чем во время крестного хода» [7, Л. 235]. Иными словами, Бонч-Бруевич явно занял позицию сторонников отмены запрета и предложил Красикову изменить свое решение.

А дальше следует еще более неожиданный пассаж, свидетельствующий либо о лукавстве, либо о странной неосведомленности управляющего делами СНК: «А так как Советской власти и в голову не приходило

закрывать церкви, то в высшей степени странным кажется запрещение одного крестного хода, в то время как 1000 других крестных ходов в Москве и окрестностях существовали, существуют и будут существовать, наверное, не менее чем 200 лет». Из слов Бонч-Бруевича, таким образом, следовало, что большевики вовсе не собирались уничтожить Церковь в ближайшем будущем, более того: они «отпускали» ей не менее 200 лет жизни! «Я просил бы Вас, – заканчивает Бонч-Бруевич, – в срочном порядке ответить мне Ваше мнение, чтобы я мог представить его В.И. Ленину на обозрение и по его указанию внести в Совет Народных Комиссаров на обсуждение отмены постановления Малого Совета, конечно же, в том случае, если и Вы будете стоять на той же точке зрения, на которой стою и я» [7, Л. 235].

Ответ из Наркомюста последовал в тот же день. В нем сообщалось, что оснований для отмены решения Бронницкого Совдепа VIII отдел не усматривает. Таким образом Наркомюст продемонстрировал полную уверенность в своих силах. Между делом отметив, что «в плоскости рассмотрения вопроса о разнесении заразы» отдел не усматривает аналогии «между стоянием толпы в общей массе во время богослужения и разносом иконы в сопровождении толпы из избы в избы», Красиков перешел к главному: «VIII отдел НКЮ полагает, что местный Совдеп, ближе стоящий к данному местному вопросу, учел достаточно внимательно и политическое настроение местных трудящихся масс. Посему VIII отдел НКЮ считал бы возможным ограничиться предложением на имя местного Совдепа не длить срок запрещения крестного хода СВЕРХ ВРЕМЕНИ (здесь и далее: выделено в тексте. – В.Н.), необходимого для сего, по мнению местных органов здравоохранения, – ЕСЛИ и встать на ту точку зрения, что в данной местности необходимо, по ПОЛИТИЧЕСКИМ СООБРАЖЕНИЯМ, допустить публичную религиозную демонстрацию» [7, Л. 235 об]. Что в переводе на русский язык с казенного означало: Бронницкие власти запретили крестный ход и правильно сделали; но уж если кто-то всерьез опасается, что такое запрещение может повлиять на политическую обстановку, то так и быть, по прошествии времени запрещение можно и отменить. Но помнить, что таким образом допускается «публичная религиозная демонстрация». То есть, в ведомстве Красикова, с одной стороны, не настаивали на запрещении крестного хода, но, с другой, и не отменяли решения Бронницкого Совдепа [4, с. 63].

Такая неопределенность тянулась до конца лета, когда в Московский исполком губернского Совета поступило письмо от православной общины города Бронниц, содержавшее просьбу о разъяснении ситуации: «При Михаило-Архангельском соборном г. Бронниц храме имеется чтимая икона Иерусалимской Божией Матери. Эта икона почитается не только жителями города и уезда, но жителями и других уездов. С этой иконой совершаются по уездам хождения с незапамятных времен... В настоящее время хождение с этим образом и ношение его, не только по селениям, но даже и

по домам православных жителей местности, Местным Исполнительным Комитетом Бронницкого Уездного Совета запрещено. Мы несколько раз обращались с просьбой о снятии этого запрещения, но все время получаем от местных властей отказ и отказ. Между прочим, это запрещение как самое больное место верующих людей, вызывает разного рода нежелательные нарекания и разговоры о притеснении правительством веры, и становится еще больнее, когда видим, что в других уездах свободно совершаются хождения с чтимыми иконами, как напр. Волоколамский, Московский, Подольский и др. Видя это, православная община г. Бронниц приходит в недоумение, почему же в одном месте никаких нет запрещений, а у нас это есть, и поэтому обращается в Исполнительный Комитет Московского Губернского Совета за разрешением этого недоумения и в последующем просит не отказать в сообщении» [2, Л. 14–14 об.].

Московский исполком отреагировал довольно быстро. Правда, ответил он не непосредственно адресату, то есть Бронницкой православной общине, а своему уездному отделению. Письмо прихожан датировано 3 августа 1919 г., а уже 14 августа Бронницким Уисполкомом был получен ответ следующего содержания: «На заявление, поданное Православной общиной при храмах г. Бронниц о разрешении хождения с иконами, Президиум Губсовдепа уведомляет, что с его стороны препятствий не встречается, но только при условии, что никаких проповедей на политические темы не должно быть» [5, Л. 16]. Такая неопределенная формулировка, вполне созвучная стилю Декрета об отделении Церкви от государства, не запрещая крестного хода формально, фактически ставила его организаторов под удар, так как не давала точных критериев для определения понятия «политические темы».

Месяцем позже Московский исполком получил прошение от жителей Подольска о разрешении принять у себя Иерусалимскую икону из Бронниц. И снова, на этот раз Подольский Совдеп, получил такой же уклончивый ответ:

«Президиуму Подольского Уездного Совдепа.

На заявление, поданное гражданами Подольского уезда о разрешении по примеру прошлых лет принести из гор. Бронниц в гор. Подольск икону, Отдел Управления Губсовдепа уведомляет, что препятствий к удовлетворению ходатайства не встречается, но при условии, что не должны произноситься проповеди на политические темы» [5, Л. 15]. Сведений о том, состоялось ли перенесение Иерусалимского образа в Подольск осенью 1919 г., обнаружить не удалось.

Итак, в 1919 г. многолетняя традиция крестного хода с Иерусалимским образом была прервана. В последующие пять лет Иерусалимскую икону не выносили за пределы города Бронниц, хотя и не запрещали сельским приходом совершать крестные ходы со «своей» иконой. Правда, однажды, в 1923 г., большевики неожиданно сняли запрет. Народ обрадовался, начал готовиться к праздничному событию, но в последний момент «пришла бумага, что крестный ход отменяется, даже свою

икону по приходу не разрешили носить, как это делали с 1919 года. В том, что запретили, народ винит местную власть, председателя волостного совета» [1, с. 155]. Дневниковая запись отца Стефана свидетельствует, что народ, не имея никакой официальной информации, по сути правильно определял Бронницкий Совдеп как основного виновника запретов.

Некоторое послабление произошло в 1925 г., когда икону разрешили пронести по старому маршруту, но без былой торжественности: «Пронесли мимо нас икону Божией Матери из Бронниц в Мячково без крестного хода, народу встречало и провожало очень много». Правда, крестный ход состоялся на обратном пути: «Встречали икону полным крестным ходом из Мячково в Заозерье. Мячковские несли икону на Островцы и Заозерье. Народу провожало и встречало такое множество, какого раньше никогда не бывало!» [1, с. 162–163]. Еще два раза власти разрешали крестные ходы, но с 1928 г. благочестивый обычай был запрещен окончательно. Отец Стефан вплоть до 1933 г. коротко отмечал, что «на Фоминой неделе молились перед своим образом».

История с запрещением крестного хода с Иерусалимской иконой Божией Матери не является какой-то особенной в нескончаемом ряду нападков советской власти на Церковь и ее традиции. Однако для Бронницкого уезда она стала знаковой. Крестный ход имел огромное значение для восточной части Московской губернии на протяжении полутора столетий, и его запрет повлек за собой ряд последствий. Это и прекращение публичной демонстрации своего вероисповедания, и отдаление инертной части населения от Церкви, и страх послушаться начальство. Одной из важнейших задач большевиков было разобщить народ, лишить его главной опоры – православной веры, которая так живо проявлялась у участников ежегодного многодневного крестного хода в Бронницком уезде. Его обедняющая роль для многочисленных деревень и приходов была очевидна. А разобщив население, отлучив его от внешних проявлений своей веры, власти с первых же дней революции стали насаждать уродливый культ почитания своих вождей.

После изменения политики государства в отношении Церкви, в разных приходах Подмосковья старая традиция постепенно возобновляется. Во многих храмах сохранились списки чудотворного образа, и крестные ходы совершаются с ними. В некоторых случаях иконы выносятся далеко за пределы села, а из сел Игнатьева и Речиц Раменского района Московской области свои списки иконы несут навстречу друг другу и служат общий молебен в деревне Володино, расположенной между приходами. Подобная традиция возрождена в Михаило-Архангельском приходе села Михайловская слобода. Но это лишь малые осколки былого грандиозного крестного хода. Удар, нанесенный безбожной властью столетие назад, имел такие сокрушительные последствия, что до сих пор в полной мере восстановить эту традицию так и не удалось.

### Примечания

1. Неделя, следующая за Пасхальной. Именуется по имени апостола Фомы. Также Фоминым, называется первое воскресенье после Пасхи.
2. Анастасий (Грибановский) (1873–1965) – епископ Православной Российской Церкви, архиепископ Русской Православной Церкви за границей (РПЦЗ), митрополит Восточноамериканский и Нью-Йоркский.
3. Имеется в виду пандемия так называемого «испанского гриппа» 1918–1919 гг.
4. VIII отдел Наркомата юстиции, так называемый «ликвидационный», был создан в мае 1918 г. специально для проведения в жизнь положений Декрета об отделении Церкви от государства. Руководил отделом П.А. Красиков.
5. Кузнецов Николай Дмитриевич (1863–1936) – российский юрист, адвокат, специалист в области канонического права, член Поместного Собора 1917–1918 гг.

### Библиографический список

1. Записки сельского священника: Дневниковые записи настоятеля единоверческого храма Архангела Михаила села Михайловская слобода протоиерея Стефана Смирнова. М., 2008.
2. Заявление общины при храмах города Бронниц Московск. губ. в исполнительный комитет Московского губернского Совета. 3 августа 1919 г. // ЦГАМО. Ф. 680. Оп. 3. Д. 468.
3. *Казакевич А.Н.* Богослужение. Православная Москва в 1917–1921 гг.: сборник документов и материалов. – М.: Изд-во Главархива, 2004.
4. *Никонов В.В., Ушатова Н.П.* За Христа претерпевшие. Церковь и политические репрессии 1920–1950-х гг. на территории Раменского района Московской области. Т. 1. Раменская волость. – Гжель: ГГУ, 2016.
5. Отношение Московского губернского Совета РК и КД в Бронницкий уездный исполком. 14 августа 1919 г. // ЦГАМО. Ф. 680. Оп. 3. Д. 468.
6. Отношение Московского губернского Совета РК и КД в Подольский уездный исполком. 6 сентября 1919 г. ЦГАМО. Ф. 680. Оп. 3. Д. 468.
7. Отношение управляющего делами СНК В.Д. Бонч-Бруевича заведующему VIII отделом НКЮ П.А. Красикову о заявлении Н.Д. Кузнецова по поводу запрещения крестного хода в Бронницком уезде. 28 мая 1919 г. // ГА РФ. Ф. А-353. Оп. 3. Д. 737.
8. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. Управление делами Совнаркома СССР. М., 1942.
9. *Чистяков П.Г.* Почитание местных святынь в российском православии XIX-XXI вв.: На примере почитания чудотворных икон в Московской Епархии: дис. канд. ист. наук. М., 2005.

### References

1. Notes of a village priest: Diary entries of the rector of the co-religionist church of Archangel Michael of the village of Mikhailovskaya Sloboda, Archpriest Stefan Smirnov. M., 2008.
2. Statement of the community at the temples of the city of Bronnits, Moscow. Gubernia to the executive committee of the Moscow Provincial Council. August 3, 1919 // TSGAMO. F. 680. Op. 3. D. 468.
3. *Kazakevich A.N.* Divine service. Orthodox Moscow in 1917-1921: a collection of documents and materials. – Moscow: Glavarchiv Publishing House, 2004.
4. *Nikonov V.V., Ushatova N.P.* Those who suffered for Christ. The Church and political repressions of the 1920s-1950s on the territory of the Ramensky district of the Moscow region. Vol. 1. Ramenskaya volost. – Gzhel: GSU, 2016.
5. The attitude of the Moscow Provincial Council of the Republic of Kazakhstan and the CD to the Bronnitsky county Executive Committee. August 14, 1919 // TSGAMO. F. 680. Op. 3. d. 468.
6. The relation of the Moscow Provincial Council of the Republic of Kazakhstan and the CD to the Podolsk district Executive Committee. September 6, 1919 TSGAMO. F. 680. Op. 3. d. 468.
7. The attitude of the managing director of the SNK V.D. Bonch-Bruevich to the head of the VIII department of the NKYU P.A. Krasikov about the statement of N.D. Kuznetsov regarding the prohibition of the procession in Bronnitsky district. May 28, 1919 // GA RF. F. A-353. Op. 3. D. 737.
8. Collection of legalizations and government orders for 1917–1918. Administration of Affairs of the Council of People's Commissars of the USSR. M., 1942.
9. *Chistyakov P.G.* Veneration of local shrines in Russian Orthodoxy of the XIX-XXI centuries: On the example of veneration of miraculous icons in the Moscow Diocese: dis. candidate of Historical Sciences. M., 2005.

**ОРЛОВА Л.Н.**

кандидат политических наук, доцент, заведующая кафедрой, кафедра социально-культурной деятельности, ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»

E-mail: orlova.iz.orka@gmail.com

**МАРТЫНОВА М.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социально-культурной деятельности, ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»

E-mail: mariya19852704@yandex.ru

**ЦЫГАНКОВА Е.А.**

старший преподаватель, кафедра социально-культурной деятельности, ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»

E-mail: helen231987@mail.ru

**ORLOVA L.N.**

Candidate of Political Science, Associate Professor, Head of the Department, Department of Social and Cultural Activities, Orel State Institute of Culture

E-mail: orlova.iz.orka@gmail.com

**MARTYNOVA M.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social and Cultural Activities, Orel State Institute of Culture

E-mail: mariya19852704@yandex.ru

**TSYGANKOVA E.A.**

Senior Lecturer of the of Social and Cultural Activities, Orel State Institute of Culture

E-mail: helen231987@mail.ru

**ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СССР СЕРЕДИНЫ 40-х – НАЧАЛА 50-х гг. XX ВЕКА  
КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ КОМСОМОЛА**

**EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE USSR IN THE MID 40s – EARLY 50s. XX CENTURY AS  
AN INTEGRAL PART OF THE IDEOLOGICAL WORK OF THE KOMSOMOL**

*В статье анализируется просветительская деятельность в СССР середины 40-х – начала 50-х гг. XX века через призму работы комсомола, как авангарда молодежи. Несмотря на войну и тяжелое послевоенное состояние страны, государство уделяло огромное внимание развитию различных направлений просветительской деятельности: расширению сети самодеятельных кружков, хоров, ансамблей; вовлечению молодежи в кружки художественной самодеятельности, проведению смотров, конкурсов на лучшего певца, музыканта, танцора, чтеца; пропаганде книги среди молодежи и др. На примере работы Орловской областной комсомольской организации показано, как реализовывалась государственная политика в просветительской сфере в этот период на местах.*

*Ключевые слова:* просветительская деятельность, идеологическая работа, комсомольская организация, Пленум ЦК ВЛКСМ, молодежь, изба-читальня, культпросветучреждение, дом культуры, библиотека.

*The article analyzes the educational activities in the USSR in the mid 40s – early 50s. XX century through the prism of the Komsomol as the vanguard of youth. Despite the war and the difficult post-war state of the country, the state paid great attention to the development of various areas of educational activities: expanding the network of amateur circles, choirs, ensembles; involving young people in amateur art circles, holding reviews, contests for the best singer, musician, dancer, reader; promotion of the book among young people, etc. Using the example of the work of the Orel regional Komsomol organization, it is shown how the state policy in the educational sphere was implemented at the local level during this period.*

*Keywords:* educational activities, ideological work, the Komsomol organization, the Plenum of the Central Committee of the Komsomol, youth, a reading room, a cultural institution, a house of culture, a library.

В современных условиях развития общества актуальным направлением работы государственных учреждений, осуществляющих образовательную деятельность, а также негосударственных организаций и объединений становится просвещение различных категорий и групп населения, связанное с удовлетворением образовательных потребностей личности, потребностей в саморазвитии и самореализации. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 85-ФЗ от 5 апреля 2021 года ввел понятие «просветительская деятельность», рассматриваемое как деятельность, которая

осуществляется вне рамок образовательных программ и направлена на популяризацию знаний, накопленного опыта, формирование компетенций, развитие ценностных установок. Основной целью просветительской деятельности, согласно указанному закону, является интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое, а также профессиональное развитие человека, удовлетворение его образовательных потребностей и интересов. Данный нормативный акт рассматривает общие требования к осуществлению просветительской деятельности, которые отражают порядок, условия, формы взаимодействия субъектов, ее осуществляющих,



а также вопросы научно-методического обеспечения просветительской деятельности образовательных организаций различного уровня [8].

Практика просветительской деятельности, к которой предъявляются такие серьезные требования, на современном этапе только набирает обороты, однако нельзя не отметить, что это направление активно развивалось ранее как в Советском Союзе, так и в дореволюционной России в работе учреждений культуры и образования.

Рассмотрим развитие просветительской деятельности и культурно-массовой работы с молодежью в наиболее тяжелые для СССР годы в середине сороковых – начале пятидесятых годов прошлого века.

Несмотря на войну и трудности послевоенного восстановления, государство рассматривало культурно-массовую и просветительскую работу не только как одно из важных средств воспитания, но и как главную составляющую идеологии, двигатель развития прогресса всего советского общества. Авангардом выступал комсомол, как наиболее активная часть молодежи.

В 1944 году Пленум ЦК ВЛКСМ, говоря о ближайших задачах работы комсомола в деревне, предложил райкомам, обкомам, крайкомам и ЦК ЛКСМ союзных республик для усиления связей с широкими массами молодежи помочь работникам политпросветучреждений превратить избы-читальни, колхозные клубы, дома культуры, библиотеки в подлинные центры культурно-массовой работы в деревне, отремонтировать здания и навести в них порядок; позаботиться о снабжении изб-читален, клубов, библиотек литературой, газетами, необходимым инвентарем, топливом, керосином. Кроме того, предлагалось расширить сеть самодеятельных кружков, хоров, ансамблей, вместе с управлениями по делам искусств и отделами народного образования подготовить руководителей самодеятельных кружков, добиться изготовления и ремонта местной промышленностью музыкальных инструментов и культинвентаря, ежегодно в осенне-зимний период проводить районные, областные смотры художественной самодеятельности [7].

На состоявшемся в январе 1945 года очередном Пленуме ЦК ВЛКСМ вновь поднимались вопросы, связанные с улучшением политико-воспитательной, идеологической работы комсомольских организаций среди молодежи. Пленум обязал комсомольские организации совместно с профсоюзными и советскими органами принять необходимые меры по улучшению работы клубов, домов культуры, изб-читален, красных уголков. Комсомольские организации должны были шире вовлекать молодежь в кружки художественной самодеятельности, проводить смотры, конкурсы на лучшего певца, музыканта, танцора, чтеца, пропагандируя при этом лучшие образцы классического и народного искусства. Пленум обязал сельские комсомольские организации вместе с советскими органами привести в порядок дома культуры и избы-читальни, развернуть в них интересную, увлекательную для молодежи работу, активно участвовать в организации самодеятельных спектаклей,

концертов, создать художественные агитбригады для обслуживания колхозов, совхозов, МТС, заботиться о своевременной доставке газет и журналов [2].

Особо обращалось внимание на подготовку руководителей для сельских кружков самодеятельности путем создания краткосрочных курсов при местных театрах, филармониях и клубах.

После того, как XI съезд ВЛКСМ (29 марта – 8 апреля 1949 года) акцентировал внимание на повышении культурного уровня молодежи, усилении просветительской и культурно-массовой работы, регионы начали активнее включаться в эту работу.

Однако состоявшийся в августе 1950 года Пленум ЦК ВЛКСМ «О состоянии и мерах улучшения культурно-массовой работы комсомольских организаций среди молодежи» отметил, что в идеологической и культурно-массовой работе комсомольских организаций среди молодежи имеют место серьезные недостатки [7]. Многие комсомольские организации недооценивают эту работу и стоят от нее в стороне. Райкомы, обкомы, крайкомы, ЦК ЛКСМ союзных республик зачастую не интересуются деятельностью культурно-просветительских учреждений, не оказывают им необходимой помощи, мирятся с тем, что в некоторых клубах работа ведется на низком идейном и художественном уровне. Имеется много фактов, когда комсомольцы сами непосредственно не работают в клубах, библиотеках, избах-читальнях. Большие возможности на предприятиях, в колхозах, совхозах, МТС, районах и городах для ведения разносторонней культурной работы комсомольскими организациями используются плохо. Серьезным недостатком является то, что комсомольские организации ведут культурную работу зачастую обособленно от профсоюзов и культурно-просветительских учреждений. В своем постановлении Пленум ЦК ВЛКСМ обязал комсомольские органы покончить с имеющимися фактами недооценки культурно-массовой работы среди молодежи и обеспечить ее всемерное улучшение, тем более, что хорошо работающее культурное учреждение должно быть предметом гордости комсомольской организации.

Как одно из направлений просветительской деятельности Пленум рассматривал и пропаганду книги среди молодежи. «Необходимо воспитывать, отмечал Пленум, – у молодежи любовь к чтению, вовлекать молодежь в число постоянных читателей библиотек, добиваться, чтобы юноши и девушки регулярно читали политическую, художественную, научно-техническую, сельскохозяйственную литературу. В этой работе надо использовать такие формы, как литературные вечера, собрания читателей, встречи с писателями и поэтами, читательские конференции.» [7].

Пленум обязал комсомольские организации добиваться массового вовлечения комсомольцев и молодежи в художественную самодеятельность, принимать меры к увеличению числа коллективов самодеятельного искусства и улучшению их работы, причем комсомольские организации должны были систематически заниматься содержанием репертуара самодеятельных коллективов,

«добиваться исполнения ими лучших образцов современного и классического искусства, бороться с проникновением в репертуар кружков халтурных, безыдейных и антихудожественных произведений.» [7].

Пленум обратил внимание комсомольских организаций на необходимость широко развивать хоровое пение среди молодежи (чтобы хоровые коллективы были на предприятиях, в колхозах, школах, высших учебных заведениях), «активно популяризировать в массах молодежи лучшие образцы песенного творчества» [7]. Но, для того, чтобы это направление развивалось, необходимо было заняться подбором и подготовкой кадров руководителей хоровых коллективов и аккомпаниаторов, для чего при музыкальных учебных заведениях, домах народного творчества, дворцах культуры, клубах дворцах и домах пионеров создавались кружки и курсы хормейстеров, баянистов.

Работа с кадрами этим не ограничивалась. Необходимо было подготовить и переподготовить в кратчайшие сроки десятки тысяч работников культурно-просветительных учреждений совместно с домами народного творчества, профсоюзными организациями и отделами культурно-просветительной работы, организовать курсы руководителей коллективов художественной самодеятельности без отрыва от производства, систематически проводить районные совещания руководителей самодеятельных хоровых, музыкальных, театральных, танцевальных коллективов.

В культурно-досуговую и просветительскую деятельность должны были включаться сады и парки культуры и отдыха, где можно было бы организовывать молодежные лектории, молодежные гулянья, вечера, концерты, демонстрацию научно-популярных кинофильмов, встречи молодежи с новаторами производства, деятелями культуры.

Кроме того, Пленум обязал комсомольские организации принять активное участие в укреплении материальной базы культпросветучреждений – клубов, изб-читален, домов культуры, красных уголков, библиотек, парков культуры и отдыха, постоянно заботиться об их благоустройстве, своевременном ремонте, оборудовании, обеспечении топливом.

Рассмотрим на примере Орловской области, как реализовывалась государственная политика в просветительской сфере на местах.

До войны в Орловской области (1937 год) насчитывалось 1254 изб-читальни, 38 домов культуры библиотек Наркомпроса – 305 [1].

Несмотря на колоссальные разрушения, полученные за годы оккупации Орловщины, уже в 1943 году начинают работать культурно-просветительные учреждения. Так, в Хотынецком районе после его освобождения уже работало 16 изб-читален, одна библиотека и один дом культуры, несмотря на «практическое отсутствие топлива, керосина, ламп» [2]. При изб-читальнях организовывались драматические, хоровые и др. кружки. Избачами проводились громкие читки газет, беседы, доклады о положении на фронте [2].

Подобная работа проводилась и Становлянским РК ВЛКСМ (ныне Липецкая область): районной библиотекой выписывалось по два экземпляра следующих газет и журналов: «Правда», «Известия», «Комсомольская правда», «Орловская правда», «Учительская газета», «Огонек», «Новый мир», «Пионер», «Вожатый» и др. Оформлялись фотовыставки, как то: «Герои фронта и тыла», «Борьба партизан в тылу врага».

Книги, которые особо пользовались спросом читателей, отмечалось РК ВЛКСМ, – «Александр Невский», «Политрук Клочков», «Сын Белоруссии», «Павлов», «Как закалялась сталь», «Рожденные бурей», – их в библиотеке было в наличии всего по два-три экземпляра, в то время, как читателей гораздо больше (550 человек) [2].

При райцентре имелся клуб, который ремонтировался силами молодежи в связи с отсутствием средств.

Агитаторы-избачи ежедневно читали колхозникам сообщения с фронтов, для чего получали вырезки из газет, необходимую литературу. При сельских советах выпускались стенные газеты [2].

Аналогичная ситуация была и в других районах. Несмотря на крайне тяжелые условия (отсутствие топлива, керосина, пригодных помещений), сразу же после освобождения Орловского края районы один за другим включались в идеологическую, культурно-просветительскую деятельность.

На начало пятидесятых годов в Орловской области работало уже 259 массовых библиотек, насчитывавших 187400 читателей. Там проводились массовые мероприятия, в том числе: читательские конференции, литературные вечера, громкие читки, книжные выставки. II Пленум Орловского обкома ВЛКСМ (1953 год) особо подчеркнул, что интерес к книге возрос. Был приведен ряд примеров, в частности: «Свинарка колхоза «Путь к социализму» Троснянского района Полякова Тамара уже в этом году прочитала 7 книг, среди них «Подпольный обком действует» Федорова, «Отец Горио» Бальзака, «В гору» Анны Саксе, «Поджигатели» Шпанова. Лучший тракторист Троснянской МТС тов. Колидухов регулярно читает книги. Им прочитано за 1953 год: «Овод» Войнич, «Молодость» Леонова, «Буря» Лациса, «Белая береза» Бубеннова» [6].

Однако Пленумом был отмечен и ряд недостатков, в частности, «Булгаков, зам. заведующего областным отделом культпросветработы сосредоточил внимание на малом охвате читателей: колхозников, рабочих предприятий и строителей, особенно молодежи. Например, в Залегощенском районе 400 с лишним читателей. Из них колхозников 80 человек и только 30 комсомольцев. В Новодеревеньковской районной библиотеке из 990 читателей только 61 человек молодых колхозников. Областная библиотека насчитывает 6 тысяч с лишним читателей, из них 700 человек с заводов, предприятий города и только 300 человек комсомольцев. Но основной контингент, который нужно привлекать к чтению книг, – это молодежь, на который и следует делать упор. В городе Орле существует библиотека им. Лермонтова в Советском районе, но никто из райкомов

ВЛКСМ не был в ней и не интересовался ее работой. В Железнодорожном районе имеется библиотека им. Маяковского, но никто содержанием ее работы также не интересовался. Областная библиотека обратилась в горком ВЛКСМ с предложением провести вечер молодежи на тему: «Моя любимая книга». Было послано 100 пригласительных билетов с тем, чтобы пригласить молодежь заводов, предприятий, но билеты попали не тому, кому нужно, и на вечер никто не явился». [4]

Кроме того, Пленумом была отмечена недостаточная работа по развитию художественной самодеятельности. Проведенные смотры показали, что, с одной стороны, коллективы значительно выросли как в своем мастерстве, так и количеством, но в целом ряде районов, где райком комсомола и отдел культпросветработы не уделяли этому внимания, смотры были сорваны. В Корсаковском районе, например, смотр не проводился, в Орловском районе смотр также был сорван. Очень мало коллективов создано при сельских клубах и избах-читальнях, во многом это объяснялось тем, что не было руководителей и аккомпаниаторов. Для подготовки кадров Пленумом было предложено совместно с Облкультпросветотделом в течение ближайших месяцев провести двухдневный семинар с руководителями хоровых и драматических коллективов в 11 районах, для чего привлечь лучшие силы городов Орла и Ельца (до 1954 года находился в составе Орловской области) и отдельных районов. Кроме того, в каждом клубе, доме культуры, избе-читальне необходимо было организовать кружки художественной самодеятельности (драматические, хоровые, технические) и добиться, чтобы каждое культурно-просветительное учреждение стало подлинным центром культурной и политической работы, практиковать проведение конкурсов на лучшего певца, танцора, музыканта, праздников песни [3].

Слабо было поставлено и кинообслуживание населения. Так, в 1952 году план по количеству зрителей выполнен всего лишь на 63 процента, хотя область располагала 316 киноустановками [3]. Поэтому Пленумом обкома ВЛКСМ было рекомендовано организовать социалистическое соревнование на лучшую кинопередвижку, провести техническую и политическую учебу, обобщить и распространить положительный опыт работы киномехаников, в каждом населенном пункте подобрать и утвердить киноорганизаторов, практиковать проведение кинофестивалей на темы: «Наша Великая Родина», «Великие люди нашего народа», «На защите социалистического Отечества», «Достижения советской науки и техники».

В то же время ряд районных комсомольских организаций Орловской области активно включились в просветительскую и культурно-массовую работу.

Так, в городе Ельце для культурного обслуживания трудящихся имела следующая сеть культурно-просветительных учреждений: четыре массовых библиотеки системы комитета по делам культпросветучреждений, пятьдесят две учебных, профсоюзных, специальных и других библиотек, Краеведческий му-

зей, лекторская группа, два Клуба (железнодорожный и махорочной фабрики), восемьдесят два Красных уголка, три кинотеатра, четыре Парка и сада (сад железнодорожников и горсад «Комсомолец», детский парк и парк при заводе Гидроаппаратуры), Дом культуры, два стадиона (городской и «Локомотив»), шестьдесят два кружка художественной самодеятельности [5].

По словам Старых, секретаря Тельченского РК ВЛКСМ, на 1952 год район имел пять библиотек, из них одна районная, три сельских и одна приклубная. Книжный фонд составлял 20787 экземпляров (по сравнению с 1951 годом увеличился на 3278 экземпляров). Читателей по району насчитывалось 3127 человек, из них 1011 комсомольцев. При Доме культуры работали кружки: драматический, хоровой, шахматно-шашечный и другие [4].

Для населения коллективом драматического кружка были поставлены одноактные пьесы: «Братья», «Черемуха в цвету», «На страже безопасности». Наряду с одноактными пьесами драматический коллектив Дома культуры показал и многоактные пьесы «Свадьба с приданым», «Цыгань», «Невольница». За год было поставлено пять концертов и двадцать спектаклей; проведено семь молодежных вечеров, которые посетило 840 человек [4].

Большой популярностью у колхозников пользовалась агитбригада Дома культуры, выступавшая перед колхозниками с беседами, докладами, концертами, в репертуаре которой – самые разнообразные жанры: бодрая песня, острые частушки, художественное чтение. Недостатком работы агитбригады явилось то, что было сделано мало выездов в колхозы за 1952 год и не оказывалась помощь сельским клубам на местах. Кроме того, в Доме культуры нет общественных и агрономических кружков, мало привлекаются к чтению лекций специалисты сельского хозяйства [5].

Секретарь Чернавского РК ВЛКСМ Черных отмечал в своем отчете, что в районе имелось двенадцать изб-читален, три сельских клуба, пять сельских библиотек, один Дом культуры, шесть колхозных клубов, восемь красных уголков, восемь киноустановок: из них три стационарных и пять кинопередвижек.

При каждом сельском клубе и избе-читальне были созданы драматические кружки художественной самодеятельности, участники которых систематически выступали с концертами перед населением. В период уборки урожая и сдачи хлеба государству бесперебойно выезжала агитбригада с подготовленными концертами, перед началом которых читались лекции на различные темы. На местах агитбригада оказывала помощь культпросветучреждениям в устранении недостатков, имеющихся в постановке культурно-массовой работы (обслужила все 25 колхозов района).

Наряду с агитбригадой Дома культуры, выезжали с концертами в колхозы района культбригады Денисовского, Грызловского, Никитского сельских клубов и Никольской избы-читальни [4].

Таким образом, в середине сороковых – начале пя-

тидесятых годов прошлого века в СССР была сформирована широкая сеть культурно-просветительских учреждений и организаций, использовались разнообразные формы работы, проводилось системное обучение кадров, планирование и анализ результатов работы.

В настоящее время данный опыт может стать базой для реализации современной модели культурно-просветительской деятельности, соответствующей требованиям законодательства Российской Федерации.

#### Библиографический список

1. ГАОО Ф № П-1283. Оп. 1. Д. 2
2. ГАОО Ф № П-1283. Оп. 1. Д. 363
3. ГАОО Ф № П-1283. Оп. 1. Д. 1102
4. ГАОО Ф № П-1283. Оп. 1. Д. 1137
5. ГАОО Ф № П-1283. Оп. 1. Д. 1160
6. ГАОО Ф № П-1283. Оп. 1. Д. 1340
7. Товарищ Комсомол. Документы съездов конференций и ЦК ВЛКСМ. Том II (1941-1968 гг.). М. 1969.
8. Федеральный закон от 5 апреля 2021 года № 85-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»

#### References

1. GAOO F № P-1283. Op. 1. D. 2
  2. GAOO F № P-1283. Op. 1. D. 363
  3. GAOO F № P-1283. Op. 1. D. 1102
  4. GAOO F № P-1283. Op. 1. D. 1137
  5. GAOO F № P-1283. Op. 1. D. 1160
  6. GAOO F № P-1283. Op. 1. D. 1340
  7. Comrade Komsomol. Documents of congresses of conferences and the Central Committee of the Komsomol. Volume II (1941-1968). M. 1969.
  8. Federal Law No. 85-FZ of April 5, 2021 «On Amendments to the Federal Law «On Education in the Russian Federation»
- 
-

УДК 94(4-15)»20»: [329.055.1:94(2РОС.КРЫ)]

UDC 94(4-15)»20»: [329.055.1:94(2РОС.КРЫ)]

**СВЕЧНИКОВА С.В.**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: svsvsvechnikova@mail.ru

**МЕДВЕДЕВА Д.Е.**

магистр, 2 курс, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: medvedeva.kroshka@yandex.ru

**SVECHNIKOVA S.V.**

Candidate of History, Associate Professor, Department of Universal History and Regional Studies, Orel State University

E-mail: svsvsvechnikova@mail.ru

**MEDVEDEVA D.E.**

Master, 2nd year, Orel State University

E-mail: medvedeva.kroshka@yandex.ru

## КРЫМСКАЯ ПРОБЛЕМА В ПОЛИТИКЕ КРАЙНЕ ПРАВЫХ ПАРТИЙ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

### THE CRIMEAN PROBLEM IN THE POLITICS OF FAR-RIGHT PARTIES IN THE WESTERN EUROPE

*В статье анализируются позиции крайне правых сил Западной Европы (французского «Национального объединения», итальянской «Лиги», немецкой «Альтернативы для Германии», Австрийской партии свободы и т.д.) в отношении Крымской проблемы, в работе рассматриваются как взгляды партий на проблему присоединения или оккупации Крыма, так и их практические действия, в том числе посещение Крыма иностранными политиками крайне правого толка.*

*Ключевые слова:* европейский крайне правые партии, Крым, Россия, «Национальное объединение», «Лига», «Альтернатива для Германии», Австрийская партия свободы.

*The article analyzes the positions of the extreme right forces of the Western Europe (the French «National Rally», the Italian «League», the German «Alternative for Germany», The Freedom Party of Austria, etc.) in relation to the Crimean problem, the article examines both the views of the parties on the problem of annexation or occupation of Crimea, and their practical actions, including visits to the Crimea by foreign politicians of the extreme right.*

*Keywords:* European far-right parties, Crimea, Russia, «National Rally», «League», «Alternative for Germany», The Freedom Party of Austria.

Одной из ключевых проблем, влияющих на образ России на современной международной арене, является проблема принадлежности Крыма. Референдум о статусе Крыма 2014 г. и последующее вхождение республики в состав России привлекли внимание всего мира. Страны Запада сразу же заняли жесткую позицию по непризнанию референдума и оценке присоединения как оккупации, что повлекло за собой введение санкций в отношении России.

Однако, не все политические силы стран западной Европы разделяли подобный подход. Европейские крайне правые партии более положительно оценивали действия России в отношении как Украинского кризиса в целом, так и проблемы статуса Крыма, так как для них защита национальных интересов и проведение национально ориентированной внешней политики являются одним из центральных элементов собственной идеологии. В результате во многом именно представители крайне правых сил европейских стран находились в Крыму в момент проведения референдума в качестве независимых наблюдателей. Для российской же внешней политики выгодны любые голоса, которые смогли бы противостоять официальной позиции Брюсселя «не признавать незаконную аннексию Россией Крыма». Поэтому российская дипломатия сделала приоритет-

ными контакты с симпатизирующими России партиями в Европе, в результате чего, стоит согласиться с А. Макарычевым, обе стороны «получили возможность прагматично использовать друг друга для своих целей» [22]. Благо и хронологически оба явления совпали. Именно с 2014 г., а особенно после миграционного кризиса 2015 г. в Европе наблюдалось усиление позиций крайне правых политических сил.

Свою позицию по Крыму активно высказали все заметные крайне правые партии стран Западной Европы. Так французские и итальянские крайне правые поддержали присоединение Крыма к России и активно осуждали антироссийские санкции, доказывая, что они не выгодны не только России, но и Европе [28].

Например, член Итальянской правой партии «Лига Севера» Клаудио Дамико в числе других представителей Италии участвовал в качестве международного наблюдателя на референдуме по воссоединению Крыма с Россией и высказался в том духе, что даже «выборы в Америке более сложная вещь, чем референдум в Крыму» [24], а позже отмечал, что «выводы о незаконности выбора Крыма ошибочны» [13].

Другой представитель партии Лука Дзайя в интервью корреспонденту ТАСС защищал право народов на самоопределение и заявлял, что «граница – это не

просто линия на территории, она рождается на основе культурных, социальных особенностей, чувства причастности к той или иной общности» [12], и необходимо признать итоги референдума в Крыму, что, к слову, «Лига Севера» и сделала первой из европейских политических партий.

Особое внимание итальянских политиков к референдуму в Крыму вызвано было значимостью регионального вопроса во внутренней политике Италии. Советник председателя партии «Лига Севера» Джанлука Савоини в 2017 г., рассказывая в интервью о референдумах в Венето и Ломбардии, на вопросы по Крыму отвечал однозначно: «Крым – это Россия», и для него вопрос является закрытым [32].

В 2016 г. Совет региона Венето первым из европейских регионов официально признал вхождение Крыма в состав России, также в 2016 г. Крым посетила делегация региональных советников от ряда «регионов Италии ... а также представителей итальянского бизнес-сообщества» во главе с президентом Совета Венето Р. Чамбетти [6]. Это стало спусковым крючком для посещения Крыма предпринимателями Венето с целью наращивания взаимодействия и сотрудничества в сфере бизнеса и признания Крыма как части России другими регионами Италии. Многие СМИ видят в таком экономическом взаимодействии в обход санкциям своеобразный идеологический вызов: итальянские крайне правые «едут инвестировать в Крым, чтобы продемонстрировать свою близость к России, им нравится модель авторитарного государства в отличие от Европы, которую они считают пребывающей в упадке» [17]. Формулировка «авторитарное государство» в данном контексте представляется спорной, а вот то, что сильное национальное государство является идейным столпом крайне правой идеологии на современном этапе – однозначно, поэтому позиция РФ по Крыму и вызывает понимание и даже поддержку у политиков «Лиги».

Лидер партии и, по мнению многих СМИ, большой поклонник Путина, Маттео Сальвини в своих интервью также не соглашается с мнениями о том, что референдум о статусе Крыма был фальшивым, в отличие от «псевдореволюции на Украине, проплаченной иностранными державами», указывая на то, что «есть зоны, которые исторически являются российскими по своей культуре и традициям и которые законно принадлежат Российской Федерации» [27]. Сальвини довольно часто посещал Россию и выступает за сохранение диалога с РФ. К тому же он известен как один из создателей группы «Друзья Путина» в итальянском парламенте и не раз демонстрировал своё восхищение президентом России. «Путин защищает идентичность народов... защищает национальный и экономический суверенитет. «Лига Севера» всегда разделяла эти идеи и ценности», – говорил он в интервью для газеты «Взгляд» [29].

Что показательно, итальянское движение сохраняло верность своей позиции в отношении Крыма как будучи в оппозиции, так и присутствуя во власти. Так пункт об улучшении отношений с РФ был частью коалиционного

соглашения 2018 г. [4], хотя стоит отметить, несмотря на многочисленные заявления по данному поводу, реальных подвижек в данном вопросе пока нет, да и быть не может: позиция Италии – это лишь один из голосов в Евросоюзе, а позиция Лиги – один из голосов в Италии.

Таким образом присоединение Крыма как пример защиты Россией своих исторических национальных интересов – лейтмотив позиции политиков «Лиги». При том стоит отметить, что именно итальянцы ярко обозначили ключевые моменты трактовки проблемы Крыма европейскими крайне правыми, поэтому освещение их позиции прозападными СМИ показывает и типичные попытки дискредитации их мнения. Европейские и не только СМИ, противостоя крайне правым политическим силам внутри Европы активно используют для них ярлык «друзья Путина» и регулярно намекают на то, что голоса крайне правых политиков по Крыму проплачены Москвой.

Все эти моменты мы будем наблюдать и в иных национальных примерах. Ведь не только итальянские крайне правые положительно отнеслись к присоединению Крыма к России, французские заняли схожую позицию.

Глава французской правой партии «Национальное объединение» (ранее «Национальный фронт») Марин Ле Пен в своём интервью даже утверждала, что Крым никогда и не был украинским, и принадлежность Крыма к Украине была лишь административным вопросом советских времен [23]. Показательно, что вопрос о Крыме один из немногих, где позиция Марин совпадает с позицией ее отца Жан-Мари Ле Пена.

Вице-президент партии Луи Алио, по совместительству муж Марин, в интервью изданию «Rzeczpospolita» рассуждал о причинах и истоках Украинского конфликта, защищал Россию и оправдывал её действия защитой своих российских военно-морских баз с выходом в Босфор и Средиземное море, находящихся на территории Украины. По его мнению, когда российские политики почувствовали, что угроза нависла над их флотом и начала затрагивать их стратегические интересы, они решили действовать. По его словам, Путин, ставший на первое место стратегические интересы России, является примером для «Национального объединения», которое тоже старается отстаивать стратегические интересы Франции, и лично для Луи Алио [21, с. 17]. Таким образом, если для итальянских крайне правых важен историко-культурный и национальный контексты, то для французских не менее значимы геополитические основания присоединения Крыма.

Французские крайне правые политики, поддерживая позицию России, более осторожно формулируют свои взгляды по Крыму, но более откровенно высказываются по кризисной ситуации в целом, подчеркивая, что крымская ситуация, «война на Украине и антиросийские санкции – это часть ... глобальной стратегии США», так считает Эмерик Шопрад, присутствовавший в Крыму в момент референдума. Он также провёл весьма удачное сравнение между воссоединением Крыма с

Россией и воссоединением Германии, разделенной после Второй мировой войны, но получившей возможность объединиться в 1990 году после разрушения Берлинской стены [31].

И все же Марин более осторожна в Крымском вопросе, чем ее итальянские коллеги, например, она так и не посетила остров, хотя многие представители ее партии, в том числе ее племянница Марион Марешаль Ле Пен, посещали Ялтинский экономический форум [33].

Как мы видим, позиция итальянских и французских крайне правых весьма похожа. И нападки на них – также. Критика позиции французских крайне правых еще более жестко использует уже наблюдаемые в Италии приемы. Например, такую горячую поддержку России связывают с тем, что в 2014 году «Национальный фронт» получил кредиты от российских банков на сумму порядка 11 млн. евро [19]. В прессе муссируются тесные связи Ле Пен и российских бизнесменов, подарки, преподнесенные Марин российской стороной [5].

На современном этапе, в преддверии новых президентских выборов во Франции поддержку российской линии в Крыму высказывает и коллега/конкурент Марин Ле Пен с правого фланга – Эрик Земмур [25].

Бельгийская правая партия «Фламандский интерес» также поддерживает Россию по Крымскому вопросу. Депутат партии Франк Крейлеман был наблюдателем на референдуме и впоследствии отмечал его легитимность и соответствие международным стандартам. Он дал интервью на международном форуме «Балканский диалог» в Белграде, в котором сравнил Украинский кризис с началом Второй мировой войны, и отмечал, что население сделало свой демократический выбор из-за страха перед действиями «Правого сектора», который, по его мнению, «имеет ту же риторику, что и фашисты в нацистской Германии» [8].

Поддерживает свободное волеизъявление жителей Крыма «Фламандский интерес» еще и потому, что сама партия выступает за независимость фламандцев, образование суверенного государства – Фландрии, и ратует за сохранение уникальной культурной и языковой идентичности [30]. Лидер «Фламандского интереса» Том Ван Грикен одобряет политику Путина в отношении Крыма, считая, что президент РФ защищает интересы своей страны. «Исторически Крым является частью России. Владимир Путин лишь восстановил историческую справедливость, вернув его в Россию...», – признавался Ван Грикен в интервью [9]. Однако, он всё же подчеркивал, что очень важно соблюдать процедуру проведения подобных референдумов, считал чрезвычайно важным присутствие международных наблюдателей, и отмечал, что при проведении крымского референдума это не учли.

Ван Грикен также четче, чем многие другие крайне правые формулирует мысль о том, что Бельгии необходимо отказаться от проатлантического курса и вести сбалансированную и разноректорную внешнюю политику в новом, более многообразном мире [9]. Это одна из причин его поддержки позиции РФ в данном вопросе.

Несмотря на пример иных крайне правых полити-

ков, Том Ван Грикен не считает важным присутствие представителей партии на крымских мероприятиях, считая «такие поездки – это лишняя трата энергии», а международные контакты «должны проходить по линии МИД стран и национальных делегаций, а не на уровне политических партий» [30].

Немецкие крайне правые политики тоже благожелательно настроены в отношении России. «Альтернатива для Германии» неоднократно высказывалась о необходимости признания Крыма российским. Партия считает такую позицию прагматичной, так как непризнание Крыма и санкции в отношении России ни Европе с Украиной не помогают, ни России не вредят, зато вредят немецкой экономике. Мнение партии состоит в том, что была «не аннексия, а отделение» Крыма [2].

Причем стоит еще раз подчеркнуть прагматичность аргументации АдГ, которая делает упор не на исторические корни или русскую культуру, а на признание текущей ситуации, выгоды Европе от экономического сотрудничества с Россией, убытки от санкционных мер и угрозы европейской безопасности от современной нестабильной ситуации. При этом тема санкций постоянный лейтмотив заявления о Крыме, что очень хорошо демонстрирует и сайт партии [1].

Это отражается и на уровне партийных контактов АдГ с российской стороной. Представители АдГ многократно посещали Крым и высказывались за установление экономических контактов с полуостровом. Например, на в 2019 г. V Ялтинском форуме присутствовали депутаты «Альтернативы для Германии» Штефан Койтер, Удо Хеммельгарн, Вальдемар Хердт, которые восхищались динамичным развитием Крыма в составе РФ: новым аэропортом, хорошей инфраструктурой, дорогами, курсирующими по ним автобусами и такси. Стоит отметить, что отчасти такая «реклама» выгодна РФ, но подобные заявления напоминают и о стереотипном образе «дикой России» в Европе.

Крайне правые немецкие политики также строили планы о сотрудничестве в области туризма, об инвестировании средств в полуостров, как только там установится безопасная инвестиционная среда [14]. Также в 2019 г. АдГ заявила о сотрудничестве с «зелеными» РФ в деле защиты экологии Крыма.

АдГ акцентирует и еще один важный для нее момент Крымской проблемы, связанный с тем, что, по словам В. Хердта, в Крыму живут больше 2000 русских немцев. Хердт по итогам визита в Крым в 2019 г. рассказывал, что крымские немцы поведали ему, как накалялась ситуация на Украине, что «до референдума в воздухе ощущался запах войны», что люди начали опасаться за жизнь своих детей и свою жизнь [20]. По словам немецкого политика, крымским немцам было не важно, где жить, в России или Украине, но, если украинское правительство сделало жизнь невыносимой, то Россия пришла на помощь и спасла русских немцев в Крыму [20].

В дальнейшем партия обращалась к проблеме крымских немцев и проблеме признания Крыма российским

в связи со сложностями получения ими виз для поездок в Германию, т.к. получить их можно только в Киеве, хотя давно пора, по мнению АдГ, начать выдавать их для крымчан в Москве [15].

В высказываниях представителей «Альтернативы» также проскальзывает критика американской политической линии, в том числе сравнение ситуации в Крыму и Косово [16].

При этом немецкие СМИ не менее, чем французские критикуют собственных крайне правых за их мнения по Крыму, так депутата «АдГ» Маркуса Фронмайера, одного из первых европейских политиков, посетивших Крым, с подачи журнала «Der Spiegel» прозвали «куклой Путина», в том числе за его высказывания о том, что «российской агрессии» против Украины не было и нет, что «Украина была захвачена через так называемый «Евромайдан» в начале 2014 г., а легитимное правительство было свергнуто при прямом участии Запада» [7, с. 262].

В Австрии за признание результатов народного голосования в Крыму выступала «Австрийская партия свободы». Лидер партии (на тот момент) Хайнц-Кристиан Штрахе заявлял, что «Крым – реальная часть России. Это нужно принять» [26]. Он объяснял позицию партии тем, что «в Крыму проживают 95 процентов русских» и говорил, что не считает Крымскую ситуацию уникальной, сравнивая ее с проблемой независимости Каталонии [3]. Более того, по мнению Штрахе, Евросоюз должен либо признать результаты народного голосования в Крыму, либо поднять вопрос его повторного проведения под международным контролем. Такой же позиции придерживался еще один лидер «Австрийской партии свободы» Норберт Хофер, он считал, что референдум о самоопределении Крыма нужно было провести под международным контролем сразу после распада СССР. Данная идея является отражением позиции АПС по проблеме: представители партии не раз говорили, о незаконности передачи Крыма Украине Хрущевым [11]. В этом вопросе австрийцы солидарны с французскими коллегами.

Присоединение полуострова к России Хофер всё же считает нарушением международного права, указывая на недостаточность международных наблюдателей, однако, по его мнению, «и при соответствии голосования западным стандартам его итоги не изменились бы» [18].

В целом, позиция АПС явно более осторожная в связи с тем, что в 2016–2019 гг., когда вопрос принадлежности Крыма приковывал к себе внимание крайне правых сил, партия претендовала на правящую роль в Австрийской политике. После прихода к власти в 2017 г. партия высказывалась по ситуации еще более осторожно, например, называя поездки своих представителей в Крым частными, а не партийными визитами, несмотря на наличие соглашения о партнерстве с «Единой Россией». Поэтому в 2018 г., выступая в роли МИД Австрии в ОБСЕ, член АПС Карин Кнайсль дипломатично призывала к поиску консенсуса с РФ, хотя и жестко высказалась против использования термина

«оккупация» для оценки политики России в отношении Крыма [10]. В отличие от «Лиги Севера» на позицию АПС явно влияла политическая конъюнктура, даже на уровне отдельных политических заявлений, а в коалиционном правительстве лишь отмечалось желание нормализации отношений с РФ и сотрудничества по вопросам европейской и глобальной безопасности.

Хотя и в целом политика АПС по Крыму позитивная, но сдержанная в отношении политики России, направленная скорее на признание текущей ситуации и необходимость разрешения международных проблем.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что в вопросе присоединения Крыма к РФ западноевропейские крайне правые достаточно твердо занимают сторону России. Прежде всего, это связано с их представлениями о политике РФ как политике защиты национальных интересов. Несомненно, симпатии крайне правых на стороне России как примера сильного национального государства, противостоящего глобалистскому универсализму. Последний элемент стоит особо подчеркнуть, так как проблему Крыма крайне правые используют не только как пример реализации политических взглядов, близким их национальной позиции, но и как пример проведения Россией независимой от Вашингтона и Брюсселя национальной внешней политики. Идефикс крайне правых сил стран Западной Европы на фоне глобализации и европейских интеграционных процессов – это защита исторических национальных интересов и национальных прав, поэтому они столь активно высказываются по проблеме Крыма. Стоит также отметить, что европейские и американские позиции по Крыму являются для западноевропейских крайне правых поводом для критики внешней политики своих государств и правительств, т.е. позиций политических оппонентов (в рассматриваемый период времени у власти в своих странах краткосрочно находились лишь представители АПС и «Лиги»).

Поэтому совершенно неудивительно, что, если в 2014–2019 гг. так или иначе проблема Крыма постоянно мелькала в высказываниях европейских крайне правых, но эпоха пандемии предложила ковид-ситуацию как более яркий повод для критики, практически убравший Крымскую ситуацию с повестки дня. Тем самым, фактически, проблема Крыма важна для них как пример продвижения собственной внешне- и внутривластной политики.

Таким образом, фактически крайне правые за счет Крымской проблемы рекламируют свои собственные внешнеполитические взгляды, в том числе используя элементы критики российской позиции, например, в вопросе о проведении референдума и т.д. Особо стоит отметить, что несмотря на все симпатии к позиции РФ отдельных членов партии, лидеры формулируют свои взгляды крайне осторожно (возможно, кроме Сальвини), т.к. проблема Крыма явно не является для них приоритетной и примеры, когда в ходе приближения к власти позиция партии меняется и уточняется в сторону компромиссности и нейтральности, уже существуют.



Каждый раз, затрагивая проблему Крыма западноевропейские крайне правые используют похожие аргументы, но у каждой политической силы есть своя отчетливая специфика, обусловленная национальными интересами/опытом/ситуацией.

Так, итальянские, бельгийские и отчасти французские крайне правые указывают на историческую судьбу Крыма, который входил в состав России, на необходимость защиты интересов русского населения. Очевидно то, что для них случай с отделением Крыма от Украины и возвращения на историческую родину является ярким примером права народов на самоопределение, которое является не пустым звуком для крайне правых политиков из стран, где многие регионы стремятся к автоно-

мии (например, «Фламандский интерес» выступает за независимость Фландрии, «Лига Севера» поддерживает стремление Ломбардии и Венето к автономии).

Позиция немецких крайне правых что в Австрии, что в Германии базируется на здоровом прагматизме, отстаивании идей многополярного мира, европейской и международной стабильности и безопасности, взаимовыгодного экономического сотрудничества.

Таким образом столь яркая позиция по Крыму для европейских крайне правых является не столько поводом для поддержки РФ, сколько основанием для политической рекламы собственных идей и позиций, так что называть их «друзьями Путина» явно преждевременно.

### Библиографический список

1. Jörg Meuthen: Dialog und Kooperation mit Russland statt Konfrontation und sinnlose Sanktionen. URL: <https://www.afd.de/joerg-meuthen-dialog-und-kooperation-mit-russland-statt-konfrontation-und-sinnlose-sanktionen/> (дата обращения: 13.11.2021)
2. Politisches Desaster – Insolvenzen wegen Russlandsanktionen. URL: <https://www.afd.de/politisches-desaster-insolvenzen-wegen-russlandsanktionen/> (дата обращения: 13.11.2021)
3. Австрийский политик: Крым использовал право на самоопределение, как и Каталония // Russia Today. 02.10.2017. URL: <https://russian.rt.com/inotv/2017-10-02/Avstrijskij-politik-Krim-ispolzoval-pravo> (дата обращения: 14.04.2021)
4. Алексеев Е. Россия и Италия: без прорывов // Российский совет по международным делам. 2019. URL: [https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/rossiya-i-italiya-bez-proryvov/?utm\\_source=odnoklassniki.ru&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=rossijsko-italyanskiy-politicheskiy-dial](https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/rossiya-i-italiya-bez-proryvov/?utm_source=odnoklassniki.ru&utm_medium=social&utm_campaign=rossijsko-italyanskiy-politicheskiy-dial) (дата обращения: 14.04.2021)
5. Андрей Назаров встретился с Марин Ле-Пен в Нацсобрании Франции. URL: <https://deloros.ru/andrej-nazarov-vstretilsya-s-marin-le-pen-v-nacsobranii-francii.html> (дата обращения: 13.04.2021)
6. Бертолази Э. Италия – Крым: история и современность. URL: [http://www.perspektivy.info/oikumena/krug/italija\\_krym\\_istorija\\_i\\_sovremennost\\_2019-09-02.htm](http://www.perspektivy.info/oikumena/krug/italija_krym_istorija_i_sovremennost_2019-09-02.htm) (дата обращения: 14.04.2021)
7. Бышок С.О. Новая Европа Владимира Путина. Уроки Запада для России. М., 2016. 608 с.
8. В Бельгии «Правый сектор» сравнили с фашистами // Известия. 06.05.2014. URL: <https://iz.ru/news/570381> (дата обращения: 20.04.2020)
9. Вернув Крым, Путин восстановил историческую справедливость // Известия. 05.10.2016. URL: <https://iz.ru/news/636098> (дата обращения: 21.04.2020)
10. Глава МИД Австрии: «О признании оккупации Крыма не может быть и речи». URL: <http://www.sobytiya.info/news/glava-mid-avstrii-o-priznanii-okkupacii-kryma-ne-mozhet-byt-i-rechi> (дата обращения: 14.04.2020)
11. Глава партии свободы Австрии: воссоединение Крыма с РФ нужно признать как реальность // ТАСС. 24.09.2016. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/3651721> (дата обращения: 14.04.2021)
12. Губернатор Венето: решение референдума в Крыму законно, его нужно уважать // ТАСС. 09.09.2016. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/3609507> (дата обращения: 14.04.2020)
13. Д'Амиго Клаудио: Без России работа ПА ОБСЕ бессмысленна. URL: <https://leo-mosk.livejournal.com/2701967.html> (дата обращения: 13.04.2020)
14. Депутат Бундестага заявил о желании Германии торговать с Крымом // РИА Новости. 19.04.2019. URL: <https://ria.ru/20190419/1552848110.html> (дата обращения: 14.04.2020)
15. Депутаты от партии «Альтернатива для Германии» будут добиваться выдачи виз немцам Крыма // ТАСС. 09.06.2019. URL: <https://tass.ru/obschestvo/6532013> (дата обращения: 13.11.2021)
16. Депутаты от партии «Альтернатива для Германии»: «Крымчане сделали свободный выбор в пользу России». URL: <https://www.orel.kp.ru/daily/26793.7/3827223/> (дата обращения: 13.04.2020)
17. Итальянские «конкистадоры» в Крыму: политика и бизнес в обход санкций // Крым.Реалии. 07.03.2018. URL: <https://ru.krymr.com/a/29085087.html> (дата обращения: 15.04.2020)
18. Кандидат в президенты Австрии: Крым не следовало отдавать Украине // РИА Новости. 12.03.2016. URL: <https://ria.ru/20160312/1388912279.html> (дата обращения: 14.04.2021)
19. Кандидат в президенты Франции получил 10 млн евро за поддержку аннексии Крыма, – BBC. URL: <https://www.facenews.ua/news/2017/356601/> (дата обращения: 12.04.2021)
20. Крым, немец, политик: Россия спасла жизнь русских немцев в Крыму. [0:00-1:39]. URL: <https://ok.ru/video/561639723328> (дата обращения 14.03.2020)
21. Ле Пен М. Равняться на Путина! М., 2015. 206 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007908054> (дата обращение: 14.04.2021)
22. Макарычев А. Россия и ее «понимающие» союзники: Дискурсы, коммуникация, последствия. URL: <https://www.ponarseurasia.org/8644/> (дата обращения: 20.03.2020)
23. Марин Ле Пен: «Крым никогда не был украинским». URL: <https://iz.ru/news/657858> (дата обращения: 12.04.2020)
24. Наблюдатели из Италии: референдум в Крыму прошел прозрачно и спокойно // Аргументы и факты. 17.03.2014. URL: <https://aif.ru/euromaidan/uanews/1125859> (дата обращения: 14.04.2020)
25. Он против мигрантов и за российский Крым. У Макрона – новый соперник // РИА НОВОСТИ. 06.11.2021. URL: <https://ria.ru/20211106/frantsiya-1757548189.html> (дата обращения: 13.11.2021)
26. Оппозиция Австрии призвала смириться с воссоединением Крыма с Россией // Российская газета. 22.09.2017. URL:

- <https://rg.ru/2017/09/22/oppoziciia-avstrii-prizvala-smiritsia-s-voossoedineniem-kryma-s-rossiej.html> (дата обращения: 14.04.2021)
27. *Сальвини М.* Крым принадлежит России законно, а майдан – это псевдореволюция // Фонд стратегической культуры. 20.07.2018. URL: <https://www.fondsk.ru/news/2018/07/20/matteo-salvini-krym-prinadlezhit-rossii-zakonno-a-majdan-eto-psevdoevoljuci-46485.html> (дата обращения: 12.11.2021)
28. *Свечникова С.В.* Россия во взглядах немецких крайних правых политических сил: перспективы для российской внешней политики // Внешнеполитические интересы России: история и современность. Сборник материалов VII Всероссийской конференции. Самара: Самарская гуманитарная академия, 2019. С. 166–173.
29. *Соловьева П., Щербинина И.* «Мы восхищаемся тем, что делает Путин» // Взгляд. 17.10.2014. URL: <https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fvz.ru%2Fworld%2F2014%2F10%2F17%2F711106.html> (дата обращения: 14.04.2020)
30. Том Ван Грикен, лидер бельгийской партии «Фламандский интерес»: «Постоянно смотреть на Запад – это ошибка» // Взгляд. 15.08.2015. URL: <https://vz.ru/politics/2015/8/6/759865.html> (дата обращения: 13.11.2021)
31. Шопрад Эмерик: Крым – исторически русский. URL: <http://izborsk.md/jemerik-shoprad-krym-istoricheski-russkij/> (дата обращения: 14.04.2021)
32. Я думаю, все ясно. Крым – это Россия // Империя. 24.10.2017. URL: <http://www.imperiyanews.ru/details/a7c771f7-83b8-e711-80e6-020c5d0040be> (дата обращения: 14.04.2021)
33. «ЯМЭФ несет миру правду о Крыме»: итоги экономического форума // Российская газета. 22.04.2019. URL: <https://rg.ru/2019/04/22/iamef-neset-miru-pravdu-o-kryme-itogi-ekonomicheskogo-foruma.html> (дата обращения: 12.11.2021)

### References

1. Jörg Meuthen: Dialog und Kooperation mit Russland statt Konfrontation und sinnlose Sanktionen. URL: <https://www.afd.de/joerg-meuthen-dialog-und-kooperation-mit-russland-statt-konfrontation-und-sinnlose-sanktionen/> (дата обращения: 13.11.2021)
2. Politisches Desaster – Insolvenzen wegen Russlandsanktionen. URL: <https://www.afd.de/politisches-desaster-insolvenzen-wegen-russlandsanktionen/> (дата обращения: 13.11.2021)
3. Austrian politician: Crimea used the right to self-determination, like Catalonia // Russia Today. 02.10.2017. URL: <https://russian.rt.com/inotv/2017-10-02/Avstrijskij-politik-Krim-ispolzoval-pravo> (date accessed: 04/14/2021)
4. *Alekseenkova E.* Russia and Italy: without breakthroughs // Russian Council on International Affairs. 2019. URL: [https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/rossiya-i-italiya-bez-proryvov/?utm\\_source=odnoklassniki.ru&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=rossiysko-italyanskiy-politicheskij-dial](https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/rossiya-i-italiya-bez-proryvov/?utm_source=odnoklassniki.ru&utm_medium=social&utm_campaign=rossiysko-italyanskiy-politicheskij-dial) (date of access: 04/14/2021)
5. Andrey Nazarov met with Marine Le Pen in the French National Assembly. URL: <https://deloros.ru/andrej-nazarov-vstretilsya-s-marin-le-pen-v-nacsobranii-francii.html> (date accessed: 13.04.2021)
6. *Bertolazi E.* Italy – Crimea: history and modernity. URL: [http://www.perspektivy.info/oykumena/krug/italija\\_krym\\_istorija\\_i\\_sovremennost\\_2019-09-02.htm](http://www.perspektivy.info/oykumena/krug/italija_krym_istorija_i_sovremennost_2019-09-02.htm) (date accessed: 14.04.2021)
7. *Byshok S.O.* New Europe of Vladimir Putin. Lessons from the West for Russia. M., 2016. 608 p.
8. In Belgium, «Right Sector» was compared with the fascists // Izvestia. 05/06/2014. URL: <https://iz.ru/news/570381> (date accessed: 20.04.2020)
9. Putin restored historical justice by returning Crimea // Izvestia. 10/05/2016. URL: <https://iz.ru/news/636098> (date accessed: 04/21/2020)
10. Austrian Foreign Minister: «Recognition of the occupation of Crimea is out of the question». URL: <http://www.sobytiya.info/news/glava-mid-avstrii-o-priznanii-okkupacii-kryma-ne-mozhet-byt-i-rechi> (date accessed: 04/14/2020)
11. The head of the Austrian Freedom Party: the reunification of Crimea with the Russian Federation must be recognized as a reality // TASS. 24.09.2016. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/3651721> (date of access: 04/14/2021)
12. Governor of Veneto: the decision of the referendum in Crimea is legal, it must be respected // TASS. 09.09.2016. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/3609507> (date of access: 04/14/2020)
13. D’Amico Claudio: Without Russia, the work of the OSCE PA is meaningless. URL: <https://leo-mosk.livejournal.com/2701967.html> (date accessed: 13.04.2020)
14. Bundestag deputy announced Germany’s desire to trade with Crimea // RIA Novosti. 04/19/2019. URL: <https://ria.ru/20190419/1552848110.html> (date accessed: 04/14/2020)
15. Deputies from the party «Alternative for Germany» will seek the issuance of visas to the Germans of the Crimea // TASS. 09.06.2019. URL: <https://tass.ru/obschestvo/6532013> (date accessed: 11/13/2021)
16. Deputies from the party «Alternative for Germany»: «Crimeans made a free choice in favor of Russia». URL: <https://www.orel.kp.ru/daily/26793.7/3827223/> (date of access: 13.04.2020)
17. Italian «conquistadors» in Crimea: politics and business bypassing sanctions // Crimea. Realii. 03/07/2018. URL: <https://ru.krymr.com/a/29085087.html> (date accessed: 15.04.2020)
18. Austrian presidential candidate: Crimea should not have been given to Ukraine // RIA Novosti. 12.03.2016. URL: <https://ria.ru/20160312/1388912279.html> (date accessed: 04/14/2021)
19. French presidential candidate received 10 million euros for supporting the annexation of Crimea, - BBC. URL: <https://www.facenews.ua/news/2017/356601/> (date accessed: 12.04.2021)
20. Crimea, German politician: Russia saved the life of Russian Germans in Crimea. [0: 00-1: 39]. URL: <https://ok.ru/video/561639723328> (date of treatment 03/14/2020)
21. Le Pen M. Level up with Putin! M., 2015.206 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007908054> (date accessed: 04/14/2021)
22. *Makarychev A.* Russia and its «understanding» allies: Discourses, communication, consequences. URL: <https://www.ponarseurasia.org/8644/> (date accessed: 03/20/2020)
23. Marine Le Pen: «Crimea has never been Ukrainian». URL: <https://iz.ru/news/657858> (date accessed: 04/12/2020)
24. Observers from Italy: the referendum in Crimea was transparent and calm // Arguments and Facts. 03/17/2014. URL: <https://aif.ru/euromaidan/uanews/1125859> (date accessed: 04/14/2020)
25. He is against migrants and supports the Russian Crimea. Macron has a new rival // RIA NOVOSTI. 11/06/2021. URL: <https://ria.ru/20211106/frantsiya-1757548189.html> (date accessed: 13.11.2021)
26. Opposition of Austria called for reconcile to the reunification of Crimea with Russia // Rossiyskaya Gazeta. 22.09.2017. URL: <https://rg.ru/2017/09/22/oppoziciia-avstrii-prizvala-smiritsia-s-voossoedineniem-kryma-s-rossiej.html> (date accessed: 14.04.2021)
27. *Salvini M.* Crimea belongs to Russia legally, and the Maidan is a pseudo-revolution // Strategic Culture Foundation. 20.07.2018.

URL: <https://www.fondsk.ru/news/2018/07/20/matteo-salvini-krym-prinadlezhit-rossii-zakonno-a-majdan-eto-psevdorevoljuci-46485.html> (date accessed: 12.11.2021)

28. *Svechnikova S.V.* Russia in the views of the German far-right political forces: prospects for Russian foreign policy // *Russia's Foreign Policy Interests: History and Modernity*. Collection of materials of the VII All-Russian Conference. Samara: Samara Humanitarian Academy, 2019. Pp. 166–177.

29. *Solovieva P., Shcherbinina I.* «We admire what Putin is doing» // *Vzglyad*. 10.17.2014. URL: <https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fvz.ru%2Fworld%2F2014%2F10%2F17%2F711106.html> (date accessed: 04/14/2020)

30. Tom Van Gricken, leader of the Belgian party «Flemish Interest»: «Constantly looking to the West is a mistake» // *Vzglyad*. 15.08.2015. URL: <https://vz.ru/politics/2015/8/6/759865.html> (date accessed: 11/13/2021)

31. Shoprad Emerick: Crimea is historically Russian. URL: <http://izborsk.md/jemerik-shoprad-krym-istoricheski-russkij/> (date accessed: 04/14/2021)

32. I think everything is clear. Crimea is Russia // *Imperiya*. 24.10.2017. URL: <http://www.imperiyanews.ru/details/a7c771f7-83b8-e711-80e6-020c5d00406e> (date of access: 14.04.2021)

33. «YIEF brings the truth about Crimea to the world»: results of the economic forum // *Rossiyskaya Gazeta*. 04/22/2019. URL: <https://rg.ru/2019/04/22/iamef-neset-miru-pravdu-o-kryme-itogi-ekonomicheskogo-foruma.html> (date accessed: 12.11.2021)

---

---

**ТУМАКОВ Д.В.**

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и философии, Ярославский государственный медицинский университет

E-mail: denistumakov@yandex.ru

**TUMAKOV D.V.**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of Department of History and Philosophy, Yaroslavl State Medical University

E-mail: denistumakov@yandex.ru

**ОБРАЗЫ УГОЛОВНЫХ ПРЕСТУПНИКОВ ПОСЛЕВОЕННОЙ ЭПОХИ В ОЦЕНКАХ СОВЕТСКИХ ОФИЦИАЛЬНЫХ  
ВЛАСТЕЙ И ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ)**

**IMAGES OF POST-WAR CRIMINALS IN THE ASSESSMENTS OF THE SOVIET OFFICIAL AUTHORITIES  
AND LAW ENFORCEMENT AGENCIES (BASED ON MATERIALS FROM THE YAROSLAVL REGION)**

*Статья посвящена образам уголовных преступников, представленных в официальном восприятии вскоре после окончания Великой Отечественной войны. Автором были проанализированы рассекреченные архивные документы партийных организаций и правоохранительных органов Ярославской области, а также местная печать второй половины 1940-х гг. Сделан вывод о значительной политизации проблемы преступности в сталинскую эпоху.*

*Ключевые слова:* уголовная преступность, послевоенный период, официальное восприятие, правоохранительные органы, Ярославская область.

*The article is devoted to different criminalities in official perception after the end of The Great Patriotic War. Declassified archive documents of Communist Party's organizations and enforcement authorities of Yaroslavl region and local press of the second half of 1940-s were analyzed by the author. The conclusion of significant politicization of criminality's problems in Stalin's epoch was made.*

*Keywords:* criminality, postwar period, official perception, enforcement authorities, Yaroslavl region.

Сразу после победного завершения Великой Отечественной войны с нацистской Германией Советский Союз столкнулся с настоящим всплеском уголовной преступности. В 1946 г. органы внутренних дел СССР зарегистрировали 1014274 преступления, в то время как в 1947 г. – уже 1234377 [3, с. 16]. Согласно той же статистике, по стране только в 1944–1946 гг. было зафиксировано в общей сложности 25318 убийств, а число разбоев в эти годы возросло более чем вдвое [11, с. 91]. Проблема приобретала общесоюзное значение, так как в письмах жителей ряда регионов СССР (Московская, Ивановская, Орловская области, Саратов) упоминаются частые убийства, грабежи и вооружённые нападения [4, с. 169, 170, 174–175, 176]. В исследованиях отечественных и зарубежных специалистов, вышедших в последние десятилетия, после масштабного рассекречивания документации советских силовых ведомств, проанализированы причины некоторых криминальных проявлений [3; 4; 5; 8; 11; 17]. Однако историки практически не изучали те образы уголовных преступников, что создавались официальным дискурсом в послевоенные годы. В представленной статье указанная проблема исследуется на примере Ярославской области.

Уже на завершающем этапе Великой Отечественной войны партийные и комсомольские руководители районного звена констатировали рост хулиганства и прочих криминальных проявлений среди молодёжи на вверенной им территории. Речь, в частности, шла о Рыбинском,

Ростовском и Гаврилов-Ямском районах Ярославской области [18, л. 3, 6-об.; 19, л. 4; 20, л. 19]. Даже в небольшом городке Любим, как утверждал в феврале 1945 г. на XIII районной партийной конференции местный прокурор К.Ф. Алякринский, во время войны за хулиганство были арестованы 140 жителей. Также он был вынужден признать слабость борьбы правоохранительных органов с расхитителями социалистической собственности [19, л. 5–5-об.]. В послевоенное время криминогенная обстановка в регионе ещё более обострилась. Лишь за ноябрь–декабрь 1946 г., по данным докладной записки начальника Управления МВД (УМВД) Ярославской области генерал-майора В.В. Губина, было совершено в общей сложности 19 убийств, 4 разбоя с убийствами, 6 разбоев, 68 грабежей, 857 краж всех видов, 65 случаев хулиганства и 135 прочих преступлений. Наибольшее количество таких проявлений стражи порядка зафиксировали в Ярославле, Щербакове, Данилове, Ростовском сельском, Рыбинском, Ростовском и Большесельском районах области [2, д. 17, л. 15].

Более того, в стычках с вооружёнными преступниками ярославская милиция понесла потери. В Ярославле, Рыбинске и Переславском районе в 1944–1945 гг. погибли оперуполномоченный отдела по борьбе с хищениями социалистической собственности А.К. Трифонов, милиционеры К.Н. Гурылёв, С.П. Ермаков, старший лейтенант П.В. Матросов, младший лейтенант В.А. Хламов [16, с. 15]. Огнестрельные или ножевые ранения в стыч-

ках с ворами-рецидивистами и хулиганами получили сотрудник уголовного розыска Рыбаков, а также постовые милиционеры 1-го городского отделения милиции Ярославля И.С. Березин и А.Н. Сапожников [5, с. 49, 57]. Наиболее высокопоставленными из погибших в те годы сотрудников правоохранительных органов стали начальник отделения службы и боевой подготовки старший лейтенант А.И. Раскумандрин и инспектор того же отделения младший лейтенант В.П. Трофимов, убитые вечером 14 октября 1945 г. во дворе жилого дома в центре Ярославля [13, с. 405–406].

О распространённости хулиганских и криминальных явлений в регионе в конце войны и в первые послевоенные месяцы свидетельствует решение местного облисполкома от 11 октября 1945 г., согласно которому в рабочих клубах, буфетах при различных учреждениях, театрах, кинозалах, банях, общественных садах и местах народных гуляний на всей территории Ярославской области сроком на два года была запрещена продажа и отпуск всех спиртных напитков, кроме пива, а также их распитие во всех общественных местах. Гражданам воспретили там появляться в состоянии алкогольного опьянения, а за хулиганские действия, озорные поступки и нарушения общественного порядка вводились штраф в размере 100 рублей или исправительно-трудовые работы сроком на месяц. Согласно тому же постановлению, виновные в совершении более серьёзных проступков наподобие бросания камней в автомобили граждан или общественный транспорт должны были быть привлечены по статье 74 Уголовного кодекса (УК) РСФСР. К уголовной ответственности привлекались также виновные в публичном оскорблении милиционеров или в сопротивлении им. Решение облисполкома оговаривало и тот факт, что все граждане по требованию сотрудников милиции были обязаны содействовать последним в задержании пьяных или хулиганов. В противном случае их должны были привлечь к ответственности по статье 75 УК [12].

Однако усиление тяжести наказаний не улучшило криминогенную обстановку в области. 18 декабря 1946 г. на XI объединённом пленуме ярославского обкома и горкома ВКП (б) начальник УМВД Ярославской области В.В. Губин очень жёстко оценил её. Чекист охарактеризовал уровень преступности в регионе, особенно в Ярославле, Щербакове (название Рыбинска в 1946–1957 гг.), Ростове, а также в Ярославском сельском, Рыбинском, Рязанцевском, Курбском и Середском районах области как «очень большой». К числу наиболее распространённых видов преступлений он отнёс кражи, грабежи, хулиганство и хищение хлеба [23, д. 9, л. 55]. Например, в центре Ростова был убит пожилой местный житель, в Масловском районе в течение долгого времени от стражей порядка скрывался хорошо вооружённый дезертир, а в Брейтовском и Курбском в послевоенные месяцы распространение получили коллективные драки молодёжи («побоища»). Прекратить их могло лишь вмешательство сотрудников милиции, однако нередко подобные драки приводили к гибели

людей – лишь в Курбском районе были убиты несколько человек [23, д. 9, л. 59]. Резко негативную реакцию партийной элиты вызвал и факт массового распространения в Ярославской области «похабных песен, матерщины», которые звучали из уст молодых людей на деревенских собраниях и в местах массового скопления народа. Хотя популярность хулиганских песен считалась «позорным явлением», власти признавали, что население в целом относится к ним вполне лояльно [23, д. 630, л. 157].

В свою очередь, органы госбезопасности в провинции были вынуждены констатировать, что широкое распространение преступности в послевоенном Советском Союзе негативно сказывалось на политических настроениях населения. Из архивных документов следует, что подобная информация воспринималась крайне остро и потому оперативно направлялась в Центр. В частности, в докладной записке «О политических настроениях и антисоветских проявлениях среди демобилизованных из Красной Армии» от 21 февраля 1946 г. заместитель начальника Управления КГБ по Ярославской области полковник Васильков сообщил начальнику 2-го Управления НКГБ СССР генерал-лейтенанту П.В. Федотову о резких высказываниях фронтовика А.И. В-ва. Безработный ветеран в беседах со знакомыми жаловался на частые криминальные отклонения в послевоенном Рыбинске, утверждая, что в городе «сильно развита спекуляция, на заработок рабочего жить невозможно», в то время как «хулиганство, воровство, взятки здесь часто можно встретить» [2, д. 12, л. 32-об.]. В приведённом выше выступлении на партийном пленуме в конце 1946 г. на циркулировавшие в народе слухи о массовом хулиганстве и воровстве пожаловался и генерал-майор В.В. Губин, признавший, что эта не всегда верная информация создаёт негативное для власти общественное мнение [23, д. 9, л. 59].

Органы внутренних дел Ярославской области не только констатировали ухудшение криминогенной обстановки в регионе, но и пытались найти его причины. Тот же В.В. Губин в большой, проиллюстрированной яркими примерами статье в областной газете «Северный рабочий» признал, что в военные годы «в городе осело некоторое количество преступного и неустойчивого элемента», уклонявшегося от общественно-полезного труда, а потому стали возможны рост преступности и хулиганства, падение уличной дисциплины в Ярославле. К их причинам генерал относил отсутствие или слабость охраны жилого сектора, магазинов и складов, нехватку бдительности обычных граждан, не сигнализировавших о существовании воровских притонов. Вскользь он отмечал также слабость воспитательной работы в учебных заведениях, недостаток наблюдения родителей за детьми и незаконное хранение привезённого с фронта боевого оружия [7]. Тем не менее, в традициях сталинизма основной акцент в публикации всё же был сделан на «недоработках» горожан и недостаточной помощи милиции с их стороны.

Во время публичных мероприятий региональные

партийные руководители и командование сил правопорядка стремились найти политическую причину послевоенного всплеска преступности. Кражи и хулиганство неизменно приписывались неким скрытым врагам правящего режима. Так, признавая объективность милицеских данных о росте криминальных проявлений, секретарь Масловского райкома ВКП (б) Шадрин на пленуме от 18 декабря 1946 г. охарактеризовал их характерными словами о том, что «враждебные элементы, используя затруднения, поднимают свою голову». Это утверждение он постарался подкрепить соответствующими фактами. Так, председатель колхоза имени К.Е. Ворошилова получил удар камнем, а бригадир другого колхоза был избит бывшим кулаком и церковным старостой. К числу таких же «враждебных элементов» был отнесён и армейский дезертир по кличке Луговка, который «разгуливает на свободе всю войну и его никто не берёт» [23, д. 9, л. 43].

Аналогичным образом на XV пленуме ярославского обкома ВКП (б) 19 ноября 1947 г. рассуждал и начальник УМВД В.В. Губин, признавший неблагополучную криминогенную обстановку и распространённость особо опасных видов преступлений в городе Щербаков, Большесельском, Брейтовском, Середском и Ярославском сельском районах. При этом он не видел разницы между уголовными и антисоветскими преступлениями. Хулиганские проявления на избирательных участках, случаи избийений членов избирательных комиссий, срывы плакатов и лозунгов, хищения избирательных документов и два факта пожаров во время выборов в Верховный Совет РСФСР генерал объяснял наличием в Ярославской области «остатков враждебных, бандитских элементов» [23, д. 311, л. 43]. Неудивительно, что в конце выступления Губин призвал всех трудящихся региона проявить «важнейшее необходимое качество советских людей», то есть «революционную бдительность» и включиться в борьбу работников МВД с возросшей преступностью [23, д. 311, л. 43–44].

В некоторых случаях к числу непосредственных причин совершения тяжких преступлений правоохранные органы относили также и сохраняющуюся религиозность значительной части населения советской периферии. По их данным, в 1946 г. в Угличском, Некоузском, Тутаевском, Брейтовском, Бурмакинском, Курбском и других районах Ярославской области в различные религиозные праздники было зарегистрировано 36 массовых драк («хулиганских проявлений») с участием молодежи, в результате которых погибли 22 человека, а ещё 23 получили тяжёлые травмы и увечья. К уголовной ответственности за участие в драках были привлечены 92 человека, в основном молодые люди в возрасте до 25 лет, причём 12 из них состояли в ВЛКСМ [2, д. 17, л. 31]. Оговоримся, что о наиболее громких случаях такого рода командование УМВД или отдела по борьбе с бандитизмом незамедлительно сообщало в ярославский обком ВКП (б) [2, д. 8, л. 11–12, 13–14], в качестве главной причины их совершения называя

слабую политико-воспитательную работу партийных и комсомольских организаций на местах [2, д. 17, л. 32]. В случае участия в драках членов ВКП (б) и ВЛКСМ речь о них велась и на пленумах ярославского обкома партии [23, д. 9, л. 59].

К числу других причин сравнительно широкого распространения криминальных отклонений в Ярославской области после окончания Великой Отечественной войны советско-партийные руководители и стражи порядка также относили недисциплинированность, «беспечность к государственному добру» [23, д. 6, л. 61; д. 311, л. 44] со стороны некоторых чиновников низового звена, призывая к укреплению партийной дисциплины и «строгим карам» по отношению к её нарушителям. В данном случае власть имущие также использовали типичную лексику сталинской эпохи, обвиняя подчинённых в «ротозействе» по отношению к «уголовно-преступным элементам». В 1947 г. одним из членов Никитинской окружной комиссии Брейтовского района стал человек, который, по утверждению местных колхозников, ранее был замешан в краже [23, д. 311, л. 45], а в двух колхозах Пречистенского района в это же время кандидатом в депутаты местного совета был выдвинут бывший армейский дезертир. За это Пречистенский райком ВКП (б) был подвергнут жёсткой критике [23, д. 311, л. 16].

Аналогичные примеры проникновения сомнительных личностей на руководящую работу в низовом и среднем звене аппарата управления приводились секретарём того же райкома Суховым в выступлении на XII пленуме обкома партии от 2 апреля 1947 г. По его данным, председатель колхоза «Правда» Кузнецов занял свой пост после отбытия тюремного наказания за растрату в сфере кооперации, однако и на новой работе он растратил до 2 тысяч рублей и украл хлеб, в результате чего был снят с должности. Осенью 1945 г. за кражи и «развал работы» были исключены из ВКП (б), сняты с работы и посажены в тюрьму председатели колхозов «Новый путь» и «Большевик» того же района [23, д. 309, л. 25–26]. На аналогичном пленуме от 28 июня 1947 г. о слабой реакции органов прокуратуры на «раскисывание колхозного добра» доложил уже секретарь Большесельского райкома ВКП (б) Сергеев. С его слов, районный прокурор не предпринимал никаких мер на систематические сообщения о различных злоупотреблениях [23, д. 310, л. 86].

В некоторых случаях местные власти критиковались правоохранными органами за собственное стремление спасти от справедливого наказания своих любимцев – нарушителей советских законов. На XV пленуме обкома ВКП (б) прокурор Ярославской области И.Д. Иванов сообщал, что за август-октябрь 1947 г. к ответственности за хищения социалистической собственности были привлечены в общей сложности 950 человек, однако это количество могло бы стать ещё большим, если бы не позиция местных властей. Так, переславский райком ВКП (б) и прокуратура встали на защиту председателя колхоза «Волна» Андреева,

присвоившего полученную ссуду, так как он хорошо проявил себя на занимаемой должности. Как публично утверждал И.Д. Иванов, районное руководство призвало вышестоящие инстанции не подвергать Андреева судебному преследованию [23, д. 311, л. 108–110]. Такой факт нельзя считать исключением из правил: в справке для обкома ВКП (б) от 9 апреля того же года начальник областного Управления юстиции Гриднев докладывал о запрете для судей разбирать уголовные дела в отношении коммунистов со стороны ряда секретарей райкомов в Ярославле и сельских районах области [22, л. 32].

Ярославская партийная печать также не оставалась в стороне, сообщая о некоторых громких уголовных делах послевоенных лет. В частности, фельетон В. Елисейевой под названием «Шутки в сторону» в газете «Северный рабочий» от 30 октября 1945 г. сообщал о факте вымогательства взятки в 400 рублей за скорый пошив костюмов со стороны заведующего мастерской индивидуального пошива отдела рабочего снабжения (ОРС) «Главторчермета» Кондрашова у руководителей «Главметаллосбыта» А.В. Караульного и Г.И. Лаврентьева. Начальник данного ОРС Березин был в курсе незаконных действий своего подчинённого, но не пытался их пресечь, так как тот делился с ним полученными средствами. Дело на них было передано в органы прокуратуры. В конце публикации журналист назидательно сообщала читателям и подписчикам газеты о том, что «взятничество есть взятничество – дело уголовно наказуемое», и призвала их «не проходить мимо» подобных явлений в жизни, то есть оказать помощь органам правопорядка [9]. Фактически подобные слова можно расценить как типичную для сталинского периода апелляцию к народной поддержке в трудной ситуации. Любопытно, что и сами взяточники в статье В. Елисейевой иронично именовались «правнуками гоголевского городничего» [9], то есть неким рудиментом дореволюционной эпохи, якобы инородным для советского общества. В другой газетной публикации отщепенцами для советского общества были показаны жители Ярославля Леонид Прядунов и его мать Анна, которые в суровые военные годы неоднократно судились за кражи и соучастие в них, то есть не участвовали в обороне страны от внешнего врага. Летом 1945 г. Прядуновы с помощью родственника Крюкова жестоко расправились с соседом по коммунальной квартире Наумовым [14].

Помимо образа явных или скрытых врагов Советской власти официальный дискурс стремился представить уголовников как людей, наносивших прямой финансовый ущерб народу. На одном из заседаний Военного трибунала (ВТ) осенью 1945 г. государственный обвинитель майор юстиции Грибков так охарактеризовал действия вооружённой банды, совершившей ряд громких краж и убийств в Ярославле в то время: «все эти преступления совершены в период, когда наша страна, победоносно закончив войну с Германией и Японией, напрягает силы на то, чтобы поднять материальное благосостояние народа», в то время как банди-

ты «делали всё для того, чтобы нанести ущерб нашему хозяйству, систематически похищали из складов, магазинов продукты и товары, принадлежащие трудящимся, совершили тягчайшее преступление – убийство» [10]. В итоге главари банды М. Березин, В. Соколов и В. Никитин были приговорены к расстрелу, а остальные её участники – к различным срокам лишения свободы, от 7 до 10 лет [10].

Тон здесь в основном задавала пресса, публиковавшая в рубрике «Из зала суда» сравнительно подробные репортажи с показательных заседаний ВТ. Вскоре после победного завершения Великой Отечественной войны в упомянутом выше «Северном рабочем» были напечатаны ещё несколько объёмных публикаций такого рода. Так, вечером 10 октября 1945 г. в областном центре была ликвидирована вооружённая бандитская группа, грабившая частные квартиры и склады государственных учреждений. Главарём выступил некий Иван Дмитриев, ранее неоднократно судившийся за подобные преступления. В банду входили в общей сложности ещё 5 человек, а две женщины (матери, жёны или близкие родственницы бандитов) укрывали их у себя дома и прятали оружие. Бандиты, как сообщалось в газетной статье, похищали продукты, предметы домашнего обихода, одежду, обувь, часы, а затем сбывали краденое на рынке и делили между собой деньги. Судебная коллегия по уголовным делам приговорила Ивана Дмитриева к расстрелу с конфискацией всего личного имущества, его мать Пелагею – к 5 годам лишения свободы условно, А. Ермилова – к 10 годам лишения свободы, В. Спиридонова и С. Батову – к 8, Н. Корина, М. Шарафутдинова и Л. Ермилову – к 5, а притоносодержательницу Л. Ермилову – к 3 годам лишения свободы [15]. О причинах становления молодых людей и женщин на криминальный путь газета не сообщала.

Если авторы упомянутых статей акцентировали внимание общественности на жестокости преступников, то другой журналист «Северного рабочего» В. Антонов описывал их трусость перед лицом советского правосудия. Здесь преступники выглядели «морально разложившимися», хитрыми и одновременно трусливыми людьми. Освещая показательный судебный процесс от 27 октября 1945 г. над убийцами офицеров милиции А.И. Раскумандрина и В.П. Трофимова, бандитами Л.Г. Тихоновым и А.В. Советовым в Ярославле, он утверждал, что первый из них – трижды судимый рецидивист, проведший в тюрьме в общей сложности 8 лет и имевший три привода в милицию, – «старается изобразить себя ягнёнком», то есть «стоит в покорной позе и елевым голосом даёт показания». В то же время Советов подавался в газетной статье как «хитрый и настороженный» человек, который на суде «держится развязно, изворачивается в показаниях», но в итоге сдаётся перед логикой прокурора. Показательно, что и в данном случае майор юстиции Грибков постарался придать делу отчасти политический оттенок, утверждая, что убийство сотрудников милиции было совершено в тот трудный момент, когда «народ-победитель

самоотверженно залечивает нанесённые стране раны», а потому от имени ярославской общественности призвал Военный трибунал вынести преступникам суровый приговор. В результате Тихонов был приговорён к расстрелу, а Советов – к 10 годам лишения свободы [1].

Несколько иной образ «уголовно-преступного элемента» прослеживается в рассекреченной документации органов госбезопасности в провинции. Здесь приводились подробные статистические сведения, затрагивающие социальный и гендерный состав нарушителей советского законодательства. Так, в совершенно секретном сообщении в ярославский обком ВКП (б) В.В. Губин докладывал о привлечении к уголовной ответственности за все виды преступлений в течение 1945 г. 12248 человек, а за 1946 г. – ещё 16336 [2, д. 17, л. 17]. Из последнего количества 6029 арестованных ранее работали на промышленных предприятиях региона, ещё 3193 – в колхозах, а 1346 были служащими советских учреждений. Лишь 5230 человек командование УМВД по Ярославской области охарактеризовало как «прочих», что потенциально относило этих людей к профессиональным преступникам [2, д. 17, л. 17]. Среди арестованных насчитывалось 11106 мужчин и 5230 женщин [2, ф. 1, оп. 35, д. 17, л. 17]. Особую тревогу ярославских стражей порядка вызывал факт привлечения за различные преступления к уголовной ответственности 2959 молодых людей в возрасте до 22 лет за второе полугодие 1946 года [2, д. 17, л. 18]. В целом по стране в 1946 г. несовершеннолетние составили 43 % среди лиц, привлечённых к ответственности за совершение убийств, краж, грабежей и хулиганских действий [3, с. 16].

О задержании некоторых из них начальник УМВД проинформировал секретаря ярославского обкома ВКП (б) И.М. Турко в справке от 27 января 1947 г. В октябре 1946 г. в Щербакове была ликвидирована вооружённая «бандитско-грабительская группа» во главе с 18-летним комсомольцем Ю.А. К-вым, другие её члены также состояли в ВЛКСМ. В течение месяца преступники совершили несколько краж и два вооружённых грабежа, при задержании оказали сопротивление и в перестрелке ранили 2-х сотрудников уголовного розыска [2, д. 17, л. 28]. В ноябре того же года в Ярославле была ликвидирована воровская группа из 3-х рабочих Тормозного завода – членов ВКП (б) или ВЛКСМ, совершивших вооружённый грабёж в Бурмакинском районе. При аресте у преступников были изъяты огнестрельное и холодное оружие [2, д. 17, л. 28–29]. В начале 1947 г. в Щербакове была задержана банда из 7 человек, совершивших в предыдущие месяцы 5 вооружённых грабежей и 10 крупных краж скота с колхозных ферм Рыбинского района, а также имущества из частных квартир. Возглавлял их 20-летний слесарь, комсорг цеха на заводе «Дормашина» Ю.А. О-й, остальными её участниками также были не рецидивисты, а ранее не су-

димые молодые рабочие городских заводов, в том числе коммунисты и комсомольцы [2, д. 17, л. 9–10].

Аналогичная обстановка складывалась и в других регионах СССР. Так, известный российский историк Е.Ю. Зубкова утверждает о росте в послевоенный период именно «непрофессиональной» преступности. Из 5 тысяч москвичей, привлечённых к уголовной ответственности в июле-августе 1946 г. за тяжкие преступления, 79 % ранее не были судимы, а 71 % из них ещё не достиг 25 лет [11, с. 92]. Аналогичные сведения приводит и юрист А.И. Гуров [7, с. 102, 104–105, 116]. Тем не менее, о причинах вовлечения этих людей в криминальную деятельность органы НКВД/МВД сталинской эпохи говорили заметно реже. Это и неудивительно. Современный немецкий исследователь Й. Ганценмюллер считает, что в тот период любые недостатки приписывались «провалам в работе отдельных лиц, и никогда неверной политике или тем паче самой системе» [5, с. 421]. В силу этого органы внутренних дел СССР лишь в 1957 г. признали сам по себе факт существования в стране профессиональной преступности [8, с. 105].

Даже на региональном уровне в источниках официального происхождения послевоенной эпохи были представлены различные образы криминальных элементов. Власти и органы правопорядка вполне обоснованно видели в них угрозу, поскольку широкое распространение преступных проявлений могло негативно сказаться на престиже государственных структур в народной массе или имидже страны за рубежом [17, с. 133, 256]. О необходимости решительной борьбы с возросшей криминальной активностью неизменно шла речь на пленумах ярославского обкома ВКП (б) второй половины 1940-х гг., о наиболее громких её проявлениях местные органы МВД и МГБ оперативно информировали союзный Центр, такие случаи сравнительно широко освещались в областных СМИ. Официальный дискурс видел в уголовниках жестоких убийц или трусливых грабителей, боящихся справедливого возмездия народного суда. Нередко преступления объяснялись теми или иными политическими причинами, а также пресловутым «ротозейством». Для победы над криминалом, как постоянно подчёркивали высокопоставленные чиновники и стражи порядка, требовалась народная поддержка. Одновременно в строго секретной делопроизводственной документации силовых структур можно найти информацию о гендерном или социальном составе банд, однако на данных аспектах чекисты и милиционеры не акцентировали внимание. По мнению власти, преступники были маргиналами в тогдашнем обществе и не имели отношения к достижениям Советского государства и народа.



### Библиографический список

1. Антонов В. Справедливое возмездие // Северный рабочий. 1945. 31 октября.
2. АУФСБ РФ по ЯО. Ф. 1. Оп. 35. Д. 8, 12, 17.
3. Богданов С.В., Орлов В.Н. Тоталитарная государственность и экономическая преступность в СССР в первые послевоенные годы // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 6-2. С. 15–20.
4. Бурдс Д. Борьба с бандитизмом в СССР в 1944-1953 гг. // Социальная история. Ежегодник. М., 2000. С. 169–190.
5. Власов А.Е. В годы войны (Из истории ярославской милиции). Ярославль, 2005. 74 с.
6. Ганценмюллер Й. Осаждённый Ленинград. Город в стратегических расчётах агрессоров и защитников. 1941–1944. М., 2019. 511 с.
7. Губин В. Укрепим общественный порядок и безопасность в Ярославле // Северный рабочий. 1945. 25 ноября.
8. Гуров А.И. Профессиональная преступность: прошлое и современность. М., 1990. 304 с.
9. Елисеева В. Шутки в сторону // Северный рабочий. 1945. 30 октября.
10. Елисеева В. Перед военным трибуналом // Северный рабочий. 1945. 20 ноября.
11. Зубкова Е.Ю. Послевоенное советское общество: политика и повседневность. 1945–1953. М., 1999. 229 с.
12. О борьбе с хулиганством и нарушениями общественного порядка. Решение исполкома облсовета от 11 октября 1945 г. // Северный рабочий. 1945. 13 октября.
13. «Служить Отечеству честь имею...». Документы по истории органов внутренних дел Ярославского края в конце XVIII–начале XXI вв. Ярославль, 2002. 632 с.
14. Соколова М. Преступники наказаны // Северный рабочий. 1945. 4 ноября.
15. Соколова М. Грабители // Северный рабочий. 1945. 13 ноября.
16. Страницы памяти. Сотрудники, погибшие на территории Ярославской области в 1941–1945 гг. // Сыск. 1996. № 1. С. 12–15.
17. Хайнцен Дж. Искусство взятки. Коррупция при Сталине, 1943–1953. М., 2021. 367 с.
18. Центр документации новейшей истории Ярославской области (далее – ЦДНИЯО). Ф. 242. Оп. 1п. Д. 907.
19. ЦДНИЯО. Ф. 248. Оп. 1. Д. 702.
20. ЦДНИЯО. Ф. 264. Оп. 39. Д. 76.
21. ЦДНИЯО. Ф. 265. Оп. 14. Д. 3.
22. ЦДНИЯО. Ф. 272. Оп. 224. Д. 171.
23. ЦДНИЯО. Ф. 272. Оп. 225. Д. 6, 9, 309, 310, 311, 630.

### References

1. Antonov V. Just retribution // Severnyrabochij. 1945. October 31.
2. AUFSB of YO. F. 1. In. 35. D. 8, 12, 17.
3. Bogdanov S.V., Orlov V.N. Totalitarian statehood and economic crime in the USSR in the first post-war years // Scientific problems of humanitarian research. 2009. № 6-2. Pp. 15–20.
4. Burds J. The fight against banditry in the USSR in 1944-1953 // Social history. Yearbook. M., 2000. Pp. 169–190.
5. Vlasov A.E. In war years (From the history of Yaroslavl's militia). Yaroslavl, 2005. 74 p.
6. Ganzenmüller J. Besieged Leningrad. City in strategic calculations of aggressors and defenders. 1941–1944. M., 2019. 511 p.
7. Gubin V. Strengthen public order and security in Yaroslavl // Severnyrabochij. 1945. November 25.
8. Gurov A.I. Professional crime: past and present. M., 1990. 304 p.
9. Eliseeva V. Jokes aside // Severnyrabochij. 1945. October 30.
10. Eliseeva V. Before the military tribunal // Severnyrabochij. 1945. November 20.
11. Zubkova E.Y. Post-war Soviet Society: Policy and Everyday Life. 1945–1953. M., 1999. 229 p.
12. On the fight against hooliganism and violations of public order. Decision of the Executive Committee of the Regional Council of October 11, 1945 // Severnyrabochij. 1945. October 13.
13. “I have the honor to serve the Fatherland...”. Documents on the history of the internal affairs bodies of the Yaroslavl territory in the late XVIII – early XXI centuries. Yaroslavl, 2002. 632 p.
14. Sokolova M. Criminals punished // Severnyrabochij. 1945. November 4.
15. Sokolova M. Robbers // Severnyrabochij. 1945. November 13.
16. Memory pages. Employees who died on the territory of the Yaroslavl region in 1941–1945 // Detective. 1996. № 1. Pp. 12–15.
17. Heinzen J. The Art of the Bribe. Corruption Under Stalin, 1943-1953. M., 2021. 367 p.
18. CDNIYO. F. 242. In. 1p. D. 907.
19. CDNIYO. F. 248. In. 1. D. 702.
20. CDNIYO. F. 264. In. 39. D. 76.
21. CDNIYO. F. 265. In. 14. D. 3.
22. CDNIYO. F. 272. In. 224. D. 171.
23. CDNIYO. F. 272. In. 225. D. 6, 9, 309, 310, 311, 630.

**ШАПИРО Б.Л.**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра музеологии, Российский государственный гуманитарный университет  
E-mail: b.shapiro@mail.ru

**SHAPIRO B.L.**

PhD in History, Associate Professor, Department of Museology, Russian State University for the Humanities  
E-mail: b.shapiro@mail.ru

**МЕХОВАЯ МОДА В РАННЕМ СССР И ЕЕ ДИНАМИКА**

**FUR FASHION IN THE EARLY USSR AND ITS DYNAMICS**

*Цель исследования – раскрытие уникальности советской моды и ее эволюции как историко-культурного явления. Источниковая база исследования – модная и «женская» пресса 1920-х гг., а также вещественные источники (меховые изделия) более широкого временного диапазона – от Октябрьского переворота до первых послевоенных лет. Акцент делается на модных изделиях из меха для среднего класса, наглядно демонстрирующих социальный и культурный статус их обладателей.*

*Ключевые слова:* 1920-е, 1930-е, пушно-меховая индустрия, мода, меховая мода, история костюма.

*The purpose of this research is to reveal the uniqueness of Soviet fashion and its evolution as a historical and cultural phenomenon. The source base of the research is the fashion and “women’s” press of the 1920s, as well as material sources (fur goods) of a wider time range – from the October Revolution to the first postwar years. Emphasis placed on fashionable middle-class furs, demonstrating the social and cultural status of their owners.*

*Keywords:* 1920s, 1930s, fur industry, fashion, fur fashion, history of costume.

Важнейшая задача пушно-меховой отрасли в первые годы советской власти состояла в том, чтобы скорейшим образом удовлетворить острый товарный голод. Быстрыми темпами развивался экспорт высококачественной пушнины, представляющей русскую классику («огненной» лисицы, песца, белки, и, конечно же, соболя, в торговле которым СССР стал мировым монополистом). Сырьевая база теперь не могла быть ограничена только охотпромыслом. Довольно скоро были организованы такие отрасли пушно-мехового хозяйства, как звероводство, кролиководство и каракулеводство. Задействуются и такие отходы животноводства, которые в дореволюционное время шли в кожевенное производство (мерлушка, опоек, козлик, жеребок). Широко применяется продукция зверобойного промысла (тюлень, нерпа) и даже пуховая птица. Гигантские объемы производства дали стране возможность удовлетворить товарный голод на внутреннем рынке и выйти на позиции крупнейшего поставщика меха на рынке международном.

Для гарантий неизменного качества в условиях столь массового производства требовалась серьезная база: помещения, техника, рецептура, кадры. Активно строились меховые фабрики, внедрялись новые рецептуры и машины. Часть инноваций еще не имела западных аналогов.

Но достижения советской мехообработывающей промышленности касались в основном сырого или выделанного меха, но не мехового конфекциона (готовых изделий). Не случайно в советском разговорном «новоязе» появилось понятие «совпаршив» (искаженное

«совпошив»): потребитель предпочитал не отечественную, а импортную шубку, как говорили, «фирму». Для развития отечественной меховой моды это явление действительно было серьезной проблемой.

До настоящего момента история вопроса исследовалась лишь в контексте развития пушно-меховой промышленности. Представляется возможным расширить спектр подходов, поместив предмет исследования на пересечение собственно истории отрасли, политической и социально-экономической истории СССР, а также истории костюма и моды.

Советская мода зарождалась на волне Октябрьской революции 1917 г. и считается одним из ее признанных достижений. Как любая часть культурного наследия, после изменения общественно-политической формации, она оказалась в центре острейших дискуссий: революция, изменяя внутреннее содержание национальной культуры, неизбежно влияла и на ее внешние формы. Далеко не случайно «изучавшие советскую культуру предлагали рассматривать революцию 1917 года как “антропологический проект” с телом в качестве главного объекта социального моделирования» [1, с. 80].

Достижения царской России в этой области не использовались, т. к. диссонировали с новой реальностью. Первые опыты советской моды представляли «странный культурный гибрид из традиционной крестьянской, буржуазной и новой революционной культуры» [6, с. 38.]. Народность костюма, как и отказ от подражания Западу, объявлялись первоочередными направлениями развития. Еще одним важным пунктом считалась рационализация одежды, которая понималась как соответ-

ствие одежды современному быту советского человека и его нуждам. Флагманом, соответствующим объявленному курсу развития, стали модели одежды, созданные Н.П. Ламановой и В.И. Мухиной для Всемирной выставки в Париже (1925 г.) – именно в них «слились русская народная стилистика и современный крой».

Новая потребительская культура пыталась «примирить моду, социализм, прикладные искусства и отечественную индустрию» [6, с. 41], тогда как большинством населения мода вообще и меховая мода в особенности (натуральный высококлассный мех никогда не был демократичным товаром) воспринималась как излишество, не считая, конечно, немногочисленную прослойку новых буржуа. «Офицеру или чиновнику, профессору университета или учителю гимназии клош не по карману», – так характеризовали остромодную в первые годы советской власти каракулеву шубу-клош с шириной подола около 4 м [10, с. 98–103]. «Были ли вы в Большом театре? В первых рядах обыкновенно сидят накрашенные дамы в разных мехах. Шеншиля, голубые песцы и прочие дорогие меха. Это соревнование мехами», – негодовал комсомольский публицист И. Лин на страницах журнала «Работница» (1926 г.) [1, с. 50]. В это же время обыватели приобретали обновки нечасто, в силу практической необходимости, а не потому, что уже имеющаяся одежда вышла из моды. Теплые вещи использовались до полного износа, многократно перелицовывались, и даже в таком виде передавались по наследству. И все равно их катастрофически не хватало [2, с. 76].

Рубежным периодом, изменившим отношение к моде, стала середина 1920-х гг. Поточная мехобработка, охарактеризованная выше, была рассчитана на массовый сбыт продукции среднему классу, включая самый нижний его уровень. Курс был взят на «идеологически верные» модели одежды, созданные отечественными модельерами. Изменения произошли не в одночасье: еще в 1928 г. можно было встретить утверждение, что мода уродлива и дает совершенно нездоровую одежду [8, с. 50].

В условиях невысокой покупательной способности крайне важной было добиться минимальных цен на меховые товары. Модельеры, промышленники и торговцы ориентировались преимущественно на дешевые виды меха и на имитации (так называемые «облагороженные» меха – кролик и другие дешевые меха, обработанные «под норку», «под соболь», «под леопард» и т.д.). Низкая покупательная способность ставила преграды дорогим долгополым меховым одеждам; намного лучше продавались короткие жакеты и меховая отделка [9, с. 54, 57].

В 1930 г. Н.П. Ламанова создает модные меховые модели для Международной выставки пушнины в Лейпциге, после чего возглавляет Модельную мастерскую Мехкомбината. В НИИ меховой промышленности работают ученики Ламановой. На этом этапе можно говорить о меховой советской моде как о молодом, но успешно оформляющемся явлении [7, с. 80–84].

Всего четыре года назад на страницах «Журнала для хозяек», крайне дешевого и поэтому популярного издания, сурово осуждалась трата на новые туалеты, так как «чтобы иметь все эти мелочи, женщины иногда отказывают себе в насущном... как всякая страсть, она, несомненно, будет изжита сама собой», – надеялся автор статьи «Наши предрассудки» (1926 г.) [5, с. 10–11]. Интерес к новой и красивой одежде, заграничным модным мелочам, косметике порицался, считался мешанством – крайне негативным явлением из области мелкобуржуазной идеологии потребительства и накопительства, тормозящим культурный прогресс. Тем более важным стало открытие во все том же знаменитом 1930 г. первого в СССР косметологического Института красоты на Арбате. Работа института поставлена по новейшей американской системе: «все “секреты” модных европейских салонов, за огромные деньги открывающиеся для буржуазных дам, мы сделаем доступными советской женщине» [1, с. 60]. Вектор общественного мнения изменился, представляя новую точку зрения: «неужели нужно осуждать женщину за то, что она хочет быть нарядной и изящной?» [4, с. 3–4].

С ростом народного благосостояния во второй пятилетке (1933–1937 гг.), согласно знаменитому сталинскому лозунгу: «Жить стало лучше!» (1935 г.), обывателю стал доступен уже довольно широкий ассортимент меховых изделий: это дамские манто, шугаи (женские полупальто), мужские полупальто, горжетты, шарфы (палантины), отдельные воротники для пальто и воротники в комплекте с обшлагами (так называемые «приборы»), головные уборы [3, с. 5]. Меховая отделка приобретает больший объем (воротники и обшлага увеличиваются в размерах).

Меховая «роскошь» для среднего класса пользуется устойчивым повышенным спросом. Объем меховых изделий, имеющих у обывателей, заметно увеличивается; в самостоятельные отрасли выделяются производство, занятые чисткой, починкой и хранением мехов и готовых изделий [9, с. 34, 54]. Но и в довоенное время модную и добротную меховую вещь очень ценили и берегли, многократно чинили, по возможности – перешивали, передавали от старшего поколения семьи – к младшему.

В послевоенное время меховой рынок получил новый импульс развития: так отразилось массовое изготовление военной одежды (овчинных тулупов, полушубков, рукавиц и головных уборов), прежде всего вынужденное освоение новых технологий и стандартизации одежды, наращивание производственных мощностей. Стимулирующим фактором выступило близкое знакомство широких масс с иностранной меховой модой – трофейными шубками и шапочками, меховыми перчатками и ботиками, муфтами. Журналы и кинофильмы, тоже зачастую трофейные, поддерживали интерес к моде, демонстрируя новую и доступную модную одежду.

Советский легпром – правда, с переменным успехом – старался соответствовать девизу нового времени:

«не отставать от жизни, от моды» [2, с. 135]. «Советская девушка должна смело ходить в том, что мы внедряем», – заявляла модельер Елизавета Тимофеевна, героиня комедии Э.А. Рязанова «Девушка без адреса» (1957 г.). «Советская девушка» в лице миллионов поклонниц моды была с ней согласна.

Таким образом, основная задача, поставленная перед советской пушно-меховой отраслью – насыщение огромной емкости отечественного рынка качественными и, по возможности, модными меховыми изделиями – была выполнена.

#### Библиографический список

1. *Гурова О.Ю.* Советское нижнее белье: между идеологией и повседневностью. М., 2008. 288 с.
2. *Журавлев С.В., Гронов Ю.* Moda по плану: История моды и моделирования одежды в СССР, 1917–1991. М., 2013. 496 с.
3. *Захаров К.Н.* Скорняжно-портновское и шапочное меховое производство. М., 1933. 171 с.
4. Зачем наряжаются женщины // Журнал для хозяек. 1926. № 4. С. 3–4.
5. Наши предрассудки // Журнал для хозяек. 1926. № 5. С. 10–11.
6. *Пешикова Ю.Н., Платонова А.А.* «Журналы мод» в Стране Советов: 1920-е годы // Вестник Московского городского педагогического университета. Исторические науки. 2014. № 4 (16). С. 38–44.
7. *Стриженова Т.К.* Из истории советского костюма. М., 1972. 110 с.
8. *Швецова-Дейкина И.* Шитье и починка одежды и белья. М.; Л., 1928. 80 с.
9. Экономика и организация международной пушной торговли. Ч. 1. Мировой пушной рынок. М.; Л., 1935–1936. 238 с.
10. *Экштут С.А.* Шуба-клош из каракуля должна быть клеймена позором! // Родина. 2017. № 1. С. 98–103.

#### References

1. *Gurova O.Ju.* Soviet Underwear: Between Ideology and Everyday Life. M., 2008. 288 p.
  2. *Zhuravlev S.V., Gronov Ju.* Fashion according to plan: History of Fashion and Fashion Modeling in the USSR, 1917–1991. M., 2013. 496 p.
  3. *Zaharov K.N.* Dressmaking, tailoring, and hat fur manufacture. M., 1933. 171 p.
  4. Why women dress up // Magazine for Housewives. 1926. № 4. Pp. 3–4.
  5. Our prejudices. In: // Magazine for Housewives. 1926. № 5. Pp. 10–11.
  6. *Peshkova Ju.N., Platonova A.A.* «Fashion Magazines» in the Country of the Soviets: 1920s // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Historical Sciences. 2014. № 4 (16). Pp. 38–44.
  7. *Strizhenova T.K.* From the history of Soviet costume. M., 1972. 110 p.
  8. *Shvecova-Dejkina I.* Sewing and repairing clothes and linen. M.; L., 1928. 80 p.
  9. Economics and organization of the international fur trade. Part 1. World fur market. M.; L., 1935–1936. 238 p.
  10. *Jekshtut S.A.* A karakul fur coat should be brande a disgrace! // Motherland. 2017. № 1. Pp. 98–103.
-

**АНТОНОВА М.В.**

доктор филологических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: gavvila05@yandex.ru

**АЛМАЛЧИ ХАМИД САБАХ ХЛАЙХЕЛЬ**

аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: hameds1969@yandex.com

**ANTONOVA M.V.**

Doctor of Philology, Professor, Orel State University  
E-mail: gavvila05@yandex.ru

**ALMALCHI HAMID SABAH HLAICHEL**

PhD student, Orel State University named after I.S. Turgenev  
E-mail: hameds1969@yandex.com

**КОЛОРАТИВ «БЕЛЫЙ» В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»****THE COLORATIVE "WHITE" IN I.S. TURGENEV'S NOVEL "THE NOBLE NEST"**

*Данная статья посвящена анализу использования колоратива «белый» в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо», который является наиболее частотным с точки зрения словоупотребления и преимущественно используется в портретных описаниях. Выделяются функции данного колоратива: описательная и символическая. В первом случае использование «колоратива» позволяет показать черты внешнего облика персонажа, зачастую отражающие не только его физические данные, но и характеризующие с точки зрения социального положения или некоторых черт характера. Во втором случае использование колоратива «белый» обусловлено христианскими представлениями о духовной чистоте, что проявляется в облике Лизы Калитиной.*

*Ключевые слова:* Тургенев И.С., «Дворянское гнездо», цветопись, колоратив, портрет.

*This article is devoted to the analysis of the use of the colorative "white" in I.S. Turgenev's novel "The Noble Nest", which is the most frequent in terms of word usage and is mainly used in portrait descriptions. The functions of this colorative are highlighted: descriptive and symbolic. In the first case, the use of the colorative "white" allows you to show the features of the external appearance of the character, often reflecting not only his physical data, but also characterizing from the point of view of social status or some character traits. In the second case, the use of the colorative "white" is due to Christian ideas about spiritual purity, which is manifested in the appearance of Lisa Kalitina.*

*Keywords:* Turgenev I.S., "Noble nest", color painting, colorative, portrait.

Цветопись в литературе – это прием, который способствует созданию художественного образа и передаче замысла писателя или поэта. В русской литературе многие писатели активно использовали данный прием, причем цветовые палитры их произведений существенно отличаются друг от друга. Что касается И.С. Тургенева, то цветопись в его произведениях неоднократно становилась предметом исследования, в том числе к этому вопросу обращались Л.В. Алешина [1], Е.А. Бурштинская [2], В.В. Голубков [3], С.Г. Капралова [4], Л.А. Качаева [5], С.Е. Шаталов [8] и др.

Задачей настоящего выступления является анализ использования колоратива «белый» в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо».

Белый цвет является одним из наиболее часто используемых в романе. По нашим подсчетам – это определение встречается в тексте 34 раза. Для сравнения: «черный» упоминается 7 раз, «красный» – 26, «синий» – 5, «желтый» – 11, «зеленый» – 8, «голубой» – 4, «серый» – 6, «розовый» – 8, «коричневый» – 1.

Колоратив «белый» встречается 29 раз в портретных описаниях и 5 раз в картинах интерьера. Пейзаж в романе лишен собственно белого цвета. Как видим, преобладает использование данного колоратива именно в портрете.

В изображении интерьера использование эпитета «белый» имеет в основном описательный характер (например, упоминание «тонконогих белых диванчиков в гостиной» дома в Васильевском [6, с. 61]. Исключение составляет «белая кроватка» в комнатке у Лизы [6, с. 149], которая соотносится с обликом героини.

«Белый» в портретной характеристике используется при описании одежды. Так, указывается, что Марфа Тимофеевна «постоянно носила белый чепец и белую кофту» [6, с. 8]. Гедеоновский впервые на страницах романа предстает перед читателем в двух галстуках – «одном черном, сверху, другом белом, снизу» [6, с. 10]. «Белый чепец» носит Настасья Карповна Огаркова [6, с. 56]. Лиза в сцене рыбной ловли одета в белое платье, подпоясанное белым поясом [6, с. 80]. Ночью Лаврецкий любит Лизой в белом платье [6, с. 105]. В основном эти цветовые портретные детали не несут какого-либо характерологического значения. Исключение составляет портретное описание Варвары Павловны во время второго посещения Калитиных. Если в первый визит она подчеркнута одета в черное платье, демонстрирующее смирение, то для второго визита героиня лицемерно выбирает изысканное платье серого цвета с белым воротничком, что должно оттенить ее хрупкость, ложную скромность и изящество: «Серое парижское платье

стройно охватывало ее гибкий, почти семнадцатилетний стан, ее тонкая, нежная шея, окруженная белым воротничком, ровно дышавшая грудь, руки без браслетов и колец – вся ее фигура, от лоснистых волос до кончика едва выставленной ботинки, была так изящна...» [6, с. 120].

Довольно часто колоратив «белый» используется в сочетании «белые руки». Это и «белоснежная ручка» Марьи Дмитриевны, которую целует Гедеоновский, белые руки Паншина, «мягкие белые руки» Настасьи Карповны, и белые руки Варвары Павловны. С нашей точки зрения, это не просто некая черта внешности, но и знак аристократизма изображаемых персонажей. Исключение в этом ряду представляет только Настасья Карповна Огаркова, в облике которой, несмотря на ее дворянское происхождение, подчеркивается теплота, добросердечие и душевная расположенность к Лизе.

Белые руки в контексте аристократической изнеженности персонажей заставляют вспомнить символическое противопоставление рук Павла Петровича Кирсанова и Евгения Базарова в более позднем романе И.С. Тургенева «Отцы и дети». Как мы помним, Николай Петрович «крепко стиснул ... обнаженную красную руку» [7, с. 11] Базарова. Рука Павла Петровича – красивая, с ухоженными розовыми ногтями, подчеркивает Тургенев и красивую белую руку Одинцовой. В романе «Дворянское гнездо» этот контраст намечен, но не реализован в полной мере. Так, Лемм является обладателем «жилистых красных рук» [6, с. 19], хотя его руки музыканта могли бы иметь аристократические черты. Но, вероятно, писатель стремился подчеркнуть таким образом, что Лемм прожил тяжелую, полную трудов жизнь. Во время всенощной в доме Калитиных Лиза целует «большую красную руку священника» [6, с. 99]. Разночинное состояние священника подчеркивается и его «неаристократическим» поведением после службы, несмотря на то, что принимает «несколько светский вид»: он «выпил четыре чашки, беспрестанно отирая платком свою лысину, рассказал, между прочим, что купец Авошников пожертвовал семьсот рублей на позолоту церковного «кумполо», и сообщил верное средство против веснушек» [6, с. 100].

Колоратив «белый» не столь часто используется по отношению к облику Лизы Калитиной и Лаврецкого.

В облике Лаврецкого подчеркиваются «белый лоб» и «белокурые волосы». Но это черты, скорее, нейтральные, поскольку «белокуростью» отличаются и другие персонажи: француз-любовник Варвары Петровны и

некий «белокурый гусарский офицер». Собственно, «белокурые» волосы не предполагают наличие именно белого цвета, подчеркивается именно светлый их оттенок.

Что касается Лизы, то можно отметить, что Тургенев обращает внимание на белый цвет ее одежды дважды, во-первых, по время сцены на рыбалке, а во-вторых, во время объяснения героев в ночном саду: «В белом платье, с нерасплетенными косами по плечам, она тихонько подошла к столу, нагнулась над ним, поставила свечку и чего-то искала; потом, обернувшись лицом к саду, она приблизилась к раскрытой двери и, вся белая, легкая, стройная, остановилась на пороге» [6, с. 104]. Кроме того, очень важно, что Лиза изображается как «вся белая», что подчеркивает ее ангелоподобие.

Вообще белый цвет в христианстве имеет довольно много значений, причем все они положительные. Он считается символом святости и духовности, символизирует чистоту, непорочность, освобождения от грехов. В свете современных трактовок образа Лизы Калитиной как воплощения христианского начала в романе видение автором и героем всего ее облика как «белого» является знаковым, особенно если вспомнить содержание беседы Лаврецкого с Лизой и последующие события.

«Белый» цвет как признак внешнего облика и внутреннего состояния Лизы дополняется постоянным использованием эпитета «бледный» и глаголов со значением «бледнеть», «побледнеть». Разумеется, семантика прилагательного «бледный» не равна значению «белый», однако в контексте романа постоянные указания на бледность героини – бледность лица, бледность рук, бледность губ – подчеркивает отсутствие цвета, то есть фактически белизну, связанную с теми или иными глубокими переживаниями. В оппозиции с отсутствием цвета оказывается состояние, когда героиня «краснеет», что тоже является внешним отражением духовного состояния. Нам было бы в дальнейшем интересно проследить за тем, каким образом происходят эти внешние перемены и с чем они связаны.

Таким образом, следует подчеркнуть, что колоратив «белый» в романе Тургенева «Дворянское гнездо», во-первых, является наиболее распространенным в сравнении с другими цветообозначениями. Во-вторых, он преимущественно используется в портретных описаниях и имеет как описательное, так и символическое значение, способствуя реализации авторского замысла и созданию образов персонажей.

#### Библиографический список

1. *Алешина Л.В.* Спектральный мир «Записок охотника» И.С. Тургенева // Текст: грани и границы. «Записки охотника» И.С. Тургенева. Коллективная монография. Орел, 2017. С. 130–145.
2. *Буристинская Е.А.* Цвет как аспект литературного портрета в художественной прозе И. С. Тургенева: дис. кандидат филологических наук: 10.01.01 Русская литература. Череповец, 2000.
3. *Голубков В.В.* Художественное мастерство И.С. Тургенева. – М., 1960.
4. *Капралова С.Г.* Цветовая лексика в рассказе И.С. Тургенева «Бежин луг» // Русский язык в школе. 1968. № 5. С. 18–21.
5. *Качаева Л.А.* Мастер живописания природы // Русская речь. 1980. № 5. С. 10–17.
6. *Тургенев И.С.* Дворянское гнездо // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30-ти т. Сочинения. Т. VI. М., 1981. С. 5–158.

7. *Тургенев И.С.* Отцы и дети // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30-ти т. Сочинения. Т. VII. М., 1981. С. 5–190.
8. *Шаталов С.Е.* Художественный мир И.С. Тургенева. М., 1979.

#### References

1. *Alyoshina L.V.* Spectral world of “Notes of a hunter” by I.S. Turgenev // Text: sides and borders. “Notes of a hunter” by I.S. Turgenev. Collective monograph. Orel, 2017. Pp. 130–145.
  2. *Burshinskaya E.A.* Color as an aspect of literary portrait in the fiction of I. S. Turgenev: dissertation Candidate of Philological Sciences: 10.01.01 Russian Literature. Cherepovets. 2000.
  3. *Golubkov V.V.* Artistic mastery of I.S. Turgenev. М., 1960.
  4. *Kapralova S.G.* Color vocabulary in the story of I.S. Turgenev “Bezhin lug” // Russian language at school. 1968. No. 5. Pp. 18–21.
  5. *Kachaeva JI.A.* Master of painting nature // Russian speech. 1980. No. 5. Pp. 10–17.
  6. *Turgenev I.S.* The Noble nest // Turgenev I.S. The complete collection of works and letters: In 30 vols. Works. Vol. VI. М., 1981. Pp. 5–158.
  7. *Turgenev I.S.* Fathers and children // Turgenev I.S. Complete collection of works and letters: In 30 vols. Works. Vol. VII. М., 1981. Pp. 5–190.
  8. *Shatalov S.E.* The artistic world of I.S. Turgenev. М., 1979.
-

**ГОЛБАН О.С.**

ассистент кафедры русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: artmatrix@yandex.ru

**GOLBAN O.S.**

Assistant at the Department of Russian Language as Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University  
E-mail: artmatrix@yandex.ru

**ОБРАЗ САДА В НОВЕЛЛЕ ДЖОНА ФАУЛЗА «БАШНЯ ИЗ ЧЕРНОГО ДЕРЕВА»**

**THE IMAGE OF GARDEN IN THE NOVEL OF JOHN FOWLES «THE EBONY TOWER»**

*В статье рассматривается образ сада в новелле Джона Фаулза «Башня из черного дерева», проводится смысловой анализ лексических обозначений сада в оригинальном тексте произведения. Осуществляется смысловая оценка противопоставления образов сада и леса в новелле в контексте философско-эстетических взглядов писателя. Автор статьи также отмечает роль рассматриваемых образов в духовном поиске героя.*

*Ключевые слова:* образ сада, микромир, духовный поиск героя, самопознание, «естественный порядок».

*There is a review of image of garden in the novel of John Fowles «The Ebony Tower». The semantic analysis of lexical denominations of the garden in the English novel text is accomplished in the article. The semantic evaluation of the contrast between the garden and the forest in the novel carries out according to the writer's philosophical-aesthetic views. The author of the article also notices the role of the reviewing images in the hero inward quest.*

*Keywords:* image of the garden, microworld, the hero inward quest, self-understanding, «natural order».

Образ сада в мировой литературе получил широкое распространение. Его истоки восходят к библейским текстам, где отражено представление об Эдеме. В связи с этим образ сада зачастую приравнивается исследователями к образу рая. Так, Н.А. Бондарко выявляет сходство и различие значений символов сада и рая: «Сад следует понимать в шести смыслах. Существует сад небесного отечества, сад Церкви, сад Священного Писания, сад человеческого духа, сад лона Девы и сад недозволенного наслаждения» [2, с. 16]. А.Г. Разумовская, рассматривая образ сада в русской поэзии XX в., тоже указывает на «библейский прототип» сада в литературе. Однако исследовательница отмечает, что в творческом наследии символистов, во многом повлиявших на смысловое наполнение данного образа в поэзии последующих лет, сад получает «двойственную окраску, отражая, с одной стороны, их поиск идеальной любви, а с другой – стихию языческой чувственности» [7, с. 8]. Думается, что «мирское» понимание концепта «сад» является наиболее обобщенным и востребованным в художественной литературе.

В ряду авторов, обратившихся к данному образу, особое место занимает Джон Фаулз. В его новелле «Башня из черного дерева» (*The Ebony Tower*, 1973) сад, с одной стороны, выступает частью того мира, куда главному герою нет входа. С другой стороны, будучи искусственным образованием, он становится своеобразным контрастом по отношению к живой природе (лесу, озеру), прикосновение к которой, по мысли Фаулза, освобождает человека от общественных условностей. Очевидно, что образ сада в произведении во многом помогает читателю определить итог духовного поиска героя.

Как известно, «Башня из черного дерева» является произведением о художнике, проблемах творческих исканий, соотношения искусства и действительности. Об этом не раз писали зарубежные и российские исследователи [7]. В новелле представлены два типа творческой личности: Генри Бресли – человек, отказавшийся от контактов с враждебным ему обществом и создавший собственный микромир, ограниченный поместьем Котминэ и его окрестностями, и Дэвид Уильямс – художник-абстракционист, который периодически пишет статьи об искусстве, следуя, как правило, за вкусами масс и, по сути, полагаясь на их мнение. Последний приезжает взять интервью у известного живописца и, попав в изолированную от внешней жизни реальность, отличную от его привычного окружения, влюбляется в Диану, одну из девушек, живущих с Бресли. Тем не менее, Дэвид не идет на супружескую измену и возвращается к семье – с сожалением об утраченных возможностях, но в то же время с ощущением собственного спасения.

Думается, что исключительно важным в «Башне из черного дерева» становится тот факт, что сад является частью усадьбы Бресли. Это во многом определяет смысловое наполнение данного образа, а также помогает понять финал произведения.

В оригинальном тексте новеллы употребляются два слова, переводимые как «сад», но лишь частично синонимичные по значению. «Orchard» – «фруктовый сад» – упоминается в начале повествования, когда Дэвид только попадает на территорию поместья Котминэ, и в конце новеллы, в определении «садовых ворот» (*the orchard gate*), у которых происходит ночное свидание героя с Дианой. На первых страницах произведения



сад оказывается своеобразным преддверием встречи Дэвида с миром Котминэ: «Дэвид шагал *по выездной аллее через сад* [здесь и далее – курсив О.Г.], меж старыми деревьями, ветви которых были усыпаны кислицей и мелкими красными яблоками, годившимися разве что на сидр. Ни лая, ни рычания: ничто не говорило о присутствии собаки» [9, с. 10]. В дальнейшем сад обозначается словом «garden» – более широким по смыслу.

Представляется, что такое употребление слов может быть связано с сужением пространства поместья, а также сменой восприятия главным героем окружающей действительности. В мировой литературе образ сада зачастую ассоциируется с ожиданиями, надеждами героев. Поэтому видится, что «orchard» в новелле Фаулза можно воспринимать как обобщенный символ чаяний Дэвида, связанных с предстоящей встречей со старым художником, а также с последующим изданием книги о Бресли.

В данном случае сад («orchard») описывается не только как место, где растут старые фруктовые деревья, но и как составляющая дороги к поместью, где герой не встречает никого – ни человека, ни собаки (собака в данном случае воспринимается как неотъемлемый атрибут частных владений). Примечательно, что сама дорога (в тексте – выездная дорога, англ. *the drive*) осмысливается автором как путь человека к себе, духовный поиск героя, если учесть, что проблема самопознания являлась центральной в творчестве Джона Фаулза.

Позднее, когда в действие вступают обитатели Котминэ, слово «orchard» уступает место слову «garden» – «сад, цветущий уголок, огород, парк». Сад образует здесь своеобразное единство с миром людей, оказывается частью искусственно созданной реальности. Можно предположить, что в целом сад в произведении Фаулза попадает под определение «сада человеческого духа», предложенное в работе Н.А. Бондарко: данный концепт связывается с представлениями о «добродетельной жизни», выстраиваемой, соответственно, самими людьми. Кроме того, в «Башне из черного дерева» сад, оказываясь частью мира художника, который он создает и живет в нем по собственным, отличным от принятых в обществе правилам, в определенной мере может символизировать завершенность духовного поиска старого художника.

Знакомство Дэвида с обитателями мира Бресли происходит в момент их появления из сада. Двери, ведущие в сад, оказываются, с одной стороны, формальной границей между садом и домом, но с другой, воспринимаются героем как своеобразная черта, отделяющая его от неизведанной реальности Котминэ. При первой встрече с молодым человеком Диана-Мышь выходит из сада: «Наконец одна из девушек – он не разобрал, какая именно – появилась *в дверях, ведущих в сад*, и направилась к нему» [9, с. 14]. Примечательно, что именно Диана встречает героя: ведь к ней в дальнейшем у Дэвида возникнут особые чувства, и она же, вместе с Бресли, заставит молодого художника задуматься над своим существованием.

В ряде ключевых эпизодов Генри Бресли также выходит из дверей, ведущих в сад. Это и первая встреча гостя со старым художником, и появление Бресли, раскаявшегося в своем поведении за ужином, когда два художника спорят об абстрактном искусстве. В данном случае сад оказывается частью микромира Котминэ, созданного художником, выступает как своеобразное укрытие от реальности, в котором можно обрести духовное равновесие: «Бресли сам *явился из сада*, когда он замешкался у подножия лестницы... Дэвид плохо представлял себе, быстро ли восстанавливают силы люди, всю жизнь много пьющие, и старик показался ему на удивление бодрым и по-новому элегантным в светлых брюках и синей спортивного покроя рубашке» [9, с. 84]. Примечательно, что сад вроде бы дарует Бресли физическое исцеление, что в некотором смысле определяет его особую роль в поместье. С одной стороны, автор не приводит прямого подтверждения тому, что именно сад дарует Бресли «восстановление» и «бодрость». С другой, сам Фаулз понимал природу как «лечение» – не только от непонимания человека обществом, но и от вполне конкретных недугов [10, с. 495]. Безусловно, для самого писателя лишь природа, не тронутая человеком, может даровать психическое или физическое исцеление. Сад в «Башне из черного дерева» является «искусственной» природой, созданной художником. Однако, оказавшись частью того мира, который выбрал для себя Бресли, сад, вероятно, тоже выступает для него источником восстановления сил.

В таком контексте в новелле можно выделить противопоставление образов сада и леса, которое следует понимать как контраст между искусственным миром, созданным человеком, и естественным, имеющим отношение к живой природе. В «Башне из черного дерева» автор неоднократно указывает, что сад поместья является декоративным творением рук человека, художника. В описании лужайки, на которой отдыхают девушки во время приезда Дэвида, подчеркивается искусственность, эстетизированность, а не естественность: «Перед ним простерлась широкая травянистая лужайка, *клубы цветов, живописные группы кустов, декоративные деревья*» [9, с. 12]. Генри Бресли, создавая свой мир, также выступает и создателем сада: «Оказалось, что старый художник гордился и огородом, и садом: он чуть хвастливо демонстрировал недавно приобретенные познания, *щеголяя названиями и описывая различные способы культивации растений*» [9, с. 85].

В данном случае важно отметить, что знание научных названий растений и «способов их культивации», по Фаулзу, не может считаться свидетельством положительно наполненной характеристики героя. Сам писатель гораздо выше ценил естественную, дикую природу, а не ее искусственно созданные образования. В эссе «Природа природы» (*The Nature of Nature*, 1995) Фаулз с явным презрением говорит о стремлении ученых классифицировать окружающий мир и давать название природным явлениям: «Все мы знаем, что наш мир серьезно перенаселен – людьми; и он точно так же

невыносимо перенасыщен различными названиями, табличками и ярлыками. Именно поэтому столь многие не могут увидеть природу: они просто ее не видят, ибо для этих людей с промытыми мозгами если что-то не имеет своего названия, то его и не существует» [11, с. 598].

Это высказывание Фаулза вряд ли может быть расценено как повод к тому, чтобы негативно воспринимать образ художника Бресли. Однако думается, что для писателя мир Котминэ, созданный руками человека, оказывается столь же искусственным, сколь и общество, из которого старый художник бежал и в котором живет Дэвид Уильямс.

По сути, Бресли, критикующий абстрактное искусство, не признающий творчество таких художников, как Пикассо, также уходит от реальности в созданный им мир. Будучи во многом последователем Гойи, старый художник, подобно абстракционисту Дэвиду, отстраняется от действительности, но не путем создания абстрактных образов на картине, а посредством изоляции от общества и сотворения микромира Котминэ. Именно поэтому в новелле не сад поместья, а лес и озеро становятся местом, где происходит своеобразная инициация молодого художника, его освобождение от привычных представлений о нормах поведения, жизненных ценностях.

Примечательно, что этого не происходит с друзьями героями. В лесу, у озера девушки ведут себя так же, как и в поместье. Они способны чувствовать природу, но в то же время продолжают следовать правилам поведения, принятым в Котминэ. Образ жизни Мыши и Уродки кажется Дэвиду более свободным, чем тот, который характерен для его общества, но он, по сути, не является таковым. Вероятно, именно поэтому лес как символ естественной жизни оказывается в новелле только местом пикника, постоянным же окружением девушек и Бресли является поместье с искусственно созданным садом.

Сад, как и вся атмосфера Котминэ, воспринимается Дэвидом по принципу контраста с повседневной окружающей его действительностью. Тем не менее, именно лес по-настоящему проникает в душу героя, пробуждает его сознание.

В описании леса подчеркивается отсутствие признаков человеческого жилья: «Густые деревья, обступившие берега; ни дома, ни хижины вокруг... уголок был совершенно очаровательный, чудом сохранивший первозданную красоту» [9, с. 92–93]. Нетронутость леса обуславливает его поэтическую безмятежность. Указывая на отсутствие признаков человеческого вмешательства, писатель, по сути, подчеркивает принципиальную разницу между лесом и садом, созданным Бресли.

В лесу отсутствие следов человека в округе выступает залогом «естественного порядка», в котором «живет бог» [3, с. 444]. С образом леса как истинно живой природы связано купание Дэвида в озере – своеобразное крещение, поначалу кажущееся обрядом посвящения молодого художника в мир Бресли, который представляется герою менее фальшивым, нежели мир

его семьи и привычного окружения. Перелом в сознании Дэвида Уильямса после фактически ритуального купания в лесном озере проявляется, прежде всего, в новой и более четкой расстановке приоритетов в отношении окружающих его людей. Молодой человек окончательно определяется в том, кто ему по-настоящему близок и где он познает реальную жизнь, полную красок и эмоций: «И наверняка, эта их *нагота*, солнечный свет и голубая вода, тихие голоса и безмолвие затерянного в лесной глуши озера, соединившись, все теснее и теснее затягивали узы, связавшие его с тремя совершенно чужими ему людьми; у него рождалось ощущение, что он знает их всех давным-давно; и наоборот, люди, которых он знал, жизнь, с которой так хорошо был знаком, за последние сутки каким-то таинственным образом отступили в тень, истаяли, исчезли из памяти. День сегодняшний – это была реальность во всей ее полноте, день вчерашний и завтрашний обратились в *миф*» [9, с. 115].

Здесь понятие физической наготы (*nakedness*) как бы переходит в представление о наготе духовной – открытости, своеобразной незапятнанности жителей Котминэ (а в этот момент и Дэвида) повседневностью, условностями и нормами, принятыми в обществе. Вероятно, такие ощущения, испытанные в данной ситуации героем, как раз и становятся причиной того, что прошлое и будущее он воспринимает как «*миф*» (*myth*).

Тем не менее, Фаулз не оставляет молодого художника в мире Бресли, не позволяет ему обрести счастье с Дианой. По мысли Е. Барминой, «Дэвид остается с Бэт, но избирает Диану» [1, с. 103] и, таким образом, наказывается «за предательство чувства любви» [1, с. 107]. Однако «Башня из черного дерева» в целом рассматривается исследовательницей как произведение, в котором основное место отводится теме любви. Такой подход кажется несколько односторонним.

Противопоставление «лес – сад» (*forest – garden*) в новелле показывает своеобразное превосходство естественного природного ландшафта по отношению к искусственному образованию, созданному руками человека. Ухоженный сад с декоративными деревьями и клумбами фактически может считаться концентрированным отражением сущности всей жизни Бресли и его окружения.

Старый художник в «Башне из черного дерева» осуждает подход к искусству, сторонником которого выступает Дэвид Уильямс. Абстракционизм представлен формой ухода от реальности, обусловленной неудовлетворенностью творческой личности собственной жизнью: «Возможно, само слово «абстракция» и выдавало истинную суть происходящего. Художник не хочет, чтобы его полотна отражали *то, как он живет*; возможно, потому, что этот образ жизни так *полон компромиссов*, так *нацелен на благополучие и безопасность*, что художнику лишь остается камуфлировать эту *выхолощенную реальность* филигранной техникой и тонким вкусом» [9, с. 176]. Очевидно, что для Дэвида искусство не становится способом отражения его жизни («*You did not want how you lived to be reflected in your painting*» [12,

р. 102]), а оказывается ширмой, «выхоложенной реальностью» («*the hollow reality*»), за которой можно скрыть несовершенство своего существования и неудовлетворенность им. Также и образ сада, с одной стороны, становится реализацией Эдема для отдельно взятого человека, но с другой – символизирует искусственность и некоторую ограниченность этого рая, по сути, являющегося уходом от реальности.

Бресли, на первый взгляд, кажется образцом художника, способного пренебречь мнением толпы. Тем не менее, по мысли самого Фаулза, он так же, как и Дэвид, полагающийся в искусстве на оценку общества, не является идеальным творцом. Писатель «осуждает любой вид эскейпизма в искусстве» [6, с. 171], в том числе и тот, который избирает Бресли. Поэтому пребывание в Котминэ и общение с его обитателями лишь помогает Дэвиду познать новые грани собственной личности, но изолированная жизнь не может стать итогом исканий героя. По мысли Фаулза, одна форма ухода от реальности не может быть спасением от другой.

Безусловно, возвращение к семье, в которой Дэвид привык притворяться и отказываться от духовных исканий, также не является идеалом для писателя. В то же время в английском обществе семейные узы всегда считались одной из основных жизненных ценностей

(достаточно вспомнить произведения авторов XIX в., в которых герои неизменно приходили к осознанию необходимости создания или сохранения семьи). Фаулз же переосмыслил традиции викторианской литературы еще в 1969 г., создав «Женщину французского лейтенанта» (*The French Lieutenant's Woman*). То есть, различие между вероятными вариантами развития судьбы Дэвида Уильямса и авторской позицией позволяет считать финал новеллы открытым.

Таким образом, сад воплощает в новелле ожидания героя (*orchard*), а также искусственный мир поместья Бресли (*garden*). Оппозиция «*garden – forest*» (сад и лес), в свою очередь, становится определяющей для развития сюжетной линии романа. Противопоставляя искусственно созданную реальность живой, нетронутой человеком природе, Фаулз, в определенном смысле, расставляет акценты в духовном поиске Дэвида Уильямса и одновременно выражает собственное отношение к любым формам ухода от действительности. Кроме того, сад, сотворенный руками человека, по мнению писателя, не может оказаться выше естественности божественного порядка, воплощенного в нетронутом лесе. Именно поэтому в жизни обитателей Котминэ лес оказывается эпизодическим явлением, в то время как сад выступает частью их существования.

#### Библиографический список

1. Бармина Е. Свобода. Два пути: Грех или Добродетель! (по роману Джона Фаулза «Башня из черного дерева» – художественная интерпретация художественного текста). Пятигорск: РИА-КМВ, 2007. 115 с.
2. Бондарко Н.А. Сад, рай, текст: аллегория сада в немецкой религиозной литературе позднего Средневековья // Образ рая: от мифа к утопии. Серия «Symposium», выпуск 31. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 11–30.
3. Гюго В. Предисловие к сборнику «Оды и баллады» // Литературные манифесты западноевропейский романтиков. М.: Издательство Московского университета, 1980. С. 443–447.
4. Дмитриева О.В. Культура Англии в конце XV – начале XVII в. // История культуры стран Западной Европы в эпоху Возрождения / Под ред. Брагиной Л.М. М.: Высш. шк., 1999. С. 204–252.
5. Пономаренко Ю.В. Тело как метафора в сборнике новелл Джона Фаулза «Башня из черного дерева» // Литература XX века: итоги и перспективы изучения. Материалы Седьмых Андреевских чтений. Под ред. Н.Т. Пахсарьян. М., 2009. С. 349–356.
6. Пэшко В.Е. Повесть Джона Фаулза «Башня из черного дерева» // Английская литература XX века: Практикум: учебное пособие. Красноярск, 2006. С. 170–198.
7. Разумовская А.Г. Сад в русской поэзии XX века: феномен культурной памяти: дисс....доктора филол.наук. СПб, 2010.
8. См. работы И.Б. Каргузовой (Каргузова И.Б. Проблемы искусства и образ художника в творчестве Джона Фаулза. Дисс.... канд.филол.н. СПб, 2006), И.В. Кабановой (Кабанова И.В. Тема художника и художественного творчества в английском романе 60-70х гг.: (Д. Фаулз, Б.С. Джонсон). Дисс....канд.филол.н. М., 1986), В.Е. Пэшко (Пэшко В.Е. Повесть Джона Фаулза «Башня из черного дерева» // Английская литература XX века: Практикум: учебное пособие. Красноярск, 2006. С. 170–198) и др.
9. Фаулз Дж. Башня из черного дерева / Дж. Фаулз. Пять повестей: Башня из черного дерева. Элиджок. Бедный Коко. Энигма. Туча / Дж. Фаулз / Пер. с англ. И.М. Бессмертной. М.: АСТ МОСКВА, 2007. С. 5–185.
10. Фаулз Дж. Дневники 1949-1965 / Дж. Фаулз / Пер. с англ. В.И. Бернацкой, Н.М. Пальцева. М.: АСТ МОСКВА, 2007. 864 с.
11. Фаулз Дж. Природа природы // Дж. Фаулз. Кротовые норы / Пер.с англ. И.А. Тогоевой. М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. С. 578–610.
12. Fowles J. The Ebony Tower / J. Fowles. Scarborough: The New American Library of Canada Limited, 1974. 293 p.

#### References

1. Barmina E. Freedom. Two ways: The Sin or the Virtue! [Text]: (based on the novel of John Fowles «The Ebony Tower» – the artistic interpretation of a literary text). Pyatigorsk: RIA-KMV, 2007. 115 p.
2. Bondarko N.A. The Garden, the Eden, the Text: The allegory of the garden in German religious literature of the late Middle Ages // The image of Eden: from myth to anti-utopia. The Series «Symposium», issue 31. SPb.: Saint-Petersburg philosophical society, 2003. Pp. 11–30.
3. Hugo V. The foreword to the book «Odes and ballades» // The literary manifestos of the West-European romancists. M.: The publishing company of Moscow University, 1980. Pp. 443–447.
4. Dmitrieva O.V. The culture of England in the late fifteenth and early seventeenth centuries // Cultural History of Western Europe in the Renaissance / Ed. by L.M. Bragina. M.: Visshaya shkola, 1999. Pp. 204–252.
5. Ponomarenko Y.V. The body as a metaphor in a collection of John Fowles' novels «The Ebony Tower» // The Literature of XX century: the Results and prospects of the study. The materials of the 7th Andreev readings. Ed. by N.T. Pakhsaryan. M., 2009. Pp. 349–356.

6. *Peshko V.E.* The novel of John Fowles «The Ebony Tower» // The English Literature of XX century: Practicum: textbook. Krasnoyarsk, 2006. Pp. 170–198.
  7. *Razumovskaya A.G.* The Garden in Russian poetry of XX century: the phenomenon of cultural memory: Ph.D. thesis. SPb, 2010.
  8. See the works of I.B. Kartuzova (Kartuzova I.B. The Problems of Art and the Image of the Artist in the Work of John Fowles. Candidate of philological science thesis. SPb, 2006), I.V. Kabanova (Kabanova I.V. The theme of the artist and artwork in the English novel of the 1960s and 1970s (J. Fowles, B.S. Johnson). Candidate of philological science thesis. M., 1986), V.E. Peshko (Peshko V.E. The novel of John Fowles «The Ebony Tower» // The English Literature of XX century: Practicum: textbook. Krasnoyarsk, 2006. Pp. 170–198) et al.
  9. *Fowles J.* The Ebony Tower / J. Fowles. Five novels: The Ebony Tower. Eliduc. Poor Koko. The Enigma. The Cloud / Transl. from English. I.M. Bessmertnaya. M.: AST MOSCOW, 2007. Pp. 5–185.
  10. *Fowles J.* The Journals 1949-1965 / Transl. from English V.I. Bernatskaya, N.M. Paltsev. M.: AST MOSCOW, 2007. 864 p.
  11. *Fowles J.* The Nature of Nature // J. Fowles. The Wormholes / Transl. from English I.A. Togoeva. M.: ООО «Publishing company», 2004. Pp. 578–610.
  12. *Fowles J.* The Ebony Tower / J. Fowles. Scarborough: The New American Library of Canada Limited, 1974. 293 p.
- 
-

УДК 82.091

UDC 82.091

**КРИВОЛАПОВ В.Н.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра литературы, Курский государственный университет  
E-mail: Vladnik57@rambler.ru

**KRIVOLAPOV V.V.**

Doctor of Philology, Professor, Department of Literature, Kursk State University  
E-mail: Vladnik57@rambler.ru

## ПИСЬМЕННОЕ НАСЛЕДИЕ ПАИСИЯ ВЕЛИЧКОВСКОГО В ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

### PAISY VELICHKOVSKY'S WRITTEN LEGACY IN THE HISTORICAL AND LITERARY CONTEXT

*В статье предпринята попытка сопоставления двух текстов, представляющих биографию выдающегося «книжника» (собирателя и переводчика) второй половина XVIII в. Паисия Величковского. Обращается внимание на то, что события, отраженные в каждом из текстов, совпадают далеко не всегда. Ответ автору видится в том, что задачи, которые ставили перед собой мемуарист и агиограф, существенно различались.*

*Ключевые слова:* раскол, книги, аскетизм, житие, автобиография, монастырь, Молдавия, авантурный роман.

*The article attempts to compare two texts representing the biography of an outstanding «scribe» (collector and translator) of the second half of the XVIII century Paisy Velichkovsky. Attention is drawn to the fact that the events presented in each of the texts do not always coincide. The answer to the author is that the tasks set by the memoirist and hagiographer were significantly different.*

*Keywords:* schism, books, asceticism, life, autobiography, monastery, Moldova, adventurous novel.

Когда год четырехсотлетия со дня рождения протопопа Аввакума только приближался, имелись основания предполагать, что он будет отмечен мероприятиями всероссийского масштаба. Хотя сомнения в уместности подобного масштаба автора этих строк не оставляли уже тогда: правильно ли отмечать рождение человека как общерусское торжество, если этот человек стоял у истоков русского Раскола? Хочется быть правильно понятым: я не собираюсь в данный момент определяться с виновником (или виновниками) Раскола: Аввакум с ревнителями «древнего благочестия» или патриарх Никон со сторонниками «поновлений» богослужебных книг и церковного обихода? Главное, Аввакум ничего не сделал, чтобы разделение предотвратить, а наоборот, всячески приближал его – и как писатель, и как «организатор и вдохновитель».

Вместе с тем были в отечественной истории и поведенческие примеры прямо противоположного свойства, как среди современников расстриженного протопопа, так и среди тех, кто выдвинулся на поприще церковного «учительства» и литературного творчества многие десятилетия спустя. Мне уже приходилось писать и говорить о современнике Аввакума, хорошо его знающем, переписывающемся с ним, тот о котором даже «неистовый протопоп» (а он, как известно, не затруднялся в использовании ненормативной лексики!) не сказал ни одного худого слова. В.О. Ключевский назвал его «добрым человеком Древней Руси» [4, с. 258–274] и звали его Фёдор Михайлович Ртищев. Не скрою, очень хотелось, чтобы именно его потомкам принадлежала Воробьевка, которую А.А. Фет купил именно у Ртищевых, но... «не срослось»: в Курской губернии к середине XIX в. про-

живали представители другой ветви этой достойнейшей фамилии. О Фёдоре Михайловиче в позапрошлом столетии напрочь забыли, хотя масштаб его личности был осознан сразу же после его кончины (в 46 лет!), а его житие (мирского человека!) написали тогда же, т.е. ещё в XVII столетии [См.: 2].

Подобная участь была уготована и человеку, которому посвящён этот доклад. Речь пойдёт о «нетипичном» представителе XVIII века, хотя он и являлся плотью от его плоти! Устремлённый к прошлому, ко временам Сергия Радонежского и трепетно почитаемого им Нила Сорского, к византийской истории времен вселенских соборов и великих отцов церкви, он оставался человеком именно XVIII столетия с его культом деятельной, динамичной, не знающей покоя личности. Обычно жития православных святых весьма бедны внешними событиями, чего никак не скажешь о житии этого человека - событий здесь хватило бы на несколько агиографических повествований, так что даже составитель его жития в начале XIX в. мог себе позволить опускать некоторые, весьма любопытные факты его биографии. Он с лёгкостью (быть может, только кажущейся!) переходил из монастыря в монастырь, пересекал государственные границы, преодолевал неимоверные препятствия, возобновлял, казалось бы, безнадежно загубленные начинания. С бурным и блистательным XVIII столетием нашего героя сближает и удивительная универсальность его личности... Со школьной скамьи помнятся ставшие афоризмами характеристики его современников: «То академик, то герой, то мореплаватель, то плотник...», «сам был первым нашим университетом» – это Пушкин о Петре I и Ломоносове. Тот человек, о которой

пойдёт речь, хотя и не удостоился внимания великого поэта (Пушкин, надо полагать, о нем просто не слышал, хотя Молдавию знал не понаслышке!), заслужил не менее лестной характеристики, ибо, подобно первому российскому императору, обладал и «всеобъемлющей душой»<sup>2</sup> и до конца дней своих оставался «вечным работником».

Он не смог обрести комфортного бытия в синодальной России, хотя все условия для этого имелись, а духовная школа, в которой он оказался, и которая была скроена по иезуитским лекалам, вызвала у него решительное отторжение. Подобно Аввакуму, он был автором одной из очень не многих, единичных в XVII–XVIII в., автобиографий. Имя этого человека Паисий Величковский и через два года исполнится 300 лет со дня его рождения, хотя отмечать этот юбилей собираются разве что в церковно-академических кругах (причем преимущественно на Украине!) – а об общенациональном размахе помышлять не приходится. Вместе с тем след, оставленный им в истории, весьма заметен, достаточно только вспомнить об Оптиной пустыни, где побывали практически все литературные классики России и куда они, не будь этого человека, вряд ли бы заглянули. Не случайно Достоевский упомянул о нём на страницах своего последнего романа.

Справедливости ради заметим, что в монашеском сообществе о нём не забывали. Еще в 1793 г. в России было издано составленное им «Добротолубие» (свод аскетических сочинений), но после этого оно (не взирая на исключительную востребованность – находились заинтересованные читатели, готовые платить по 100 рублей ассигнациями за экземпляр!) десятилетиями не переиздавалось, так как содержание его книг многие церковные авторитеты находили еретическим. Вместе с тем, заложенные им традиции ошутимо проявлялись в России с конца XVIII в., так как после кончины старца в 1794 г. имел место массовый исход русских иноков из его молдавских монастырей. Десятки, если не сотни учеников преподобного Паисия возвращались на родину с книгами своего учителя, селились в монастырях Орловской, Калужской, Курской губерний, иногда просто в лесных дебрях, приближая своей незаметной деятельностью явление миру феномена русского старчества.

Житие Паисия впервые было опубликовано в январском номере «Москвитянина» за 1845 г. – журнал в это время редактировал И.В. Киреевский, затем через два года переиздано в Оптиной пустыни [См.: 3], а в течение XIX столетия та же Оптина переиздала его ещё три раза – вне пределов монашеской среды личность Паисия и его наследие интереса не вызывали.

В самом начале XX столетия молодой петербургский славист Александр Иванович Яцимирский в фондах Библиотеки Академии наук обнаружил автобиографию Паисия, в Харькове издал книжку (в 19 стр.) «Возрождение византийско-болгарского религиозно-мистицизма и славянской аскетической литературы в XVIII веке» [См.: 6], где отследил жизненный путь

старца, черпая сведения из рукописи. Ни само открытие, ни публикация исследовательского энтузиазма не вызвали. Никто не кинулся в БАН с тем, чтобы подготовить рукопись к публикации! Не скрою, когда я сам в начале 80-х годов прошлого века узнал о существовании этого материала, меня посетила дерзостная мысль поработать в рукописном отделе, даже справки наводил у людей, плотно работающих в архивах, но, как сказал классик, «суждены нам благие порывы». А в 1986 г. произошло событие в целом отрадное, но не добавляющее достоинства российской гуманитаристике: церковно-славянский текст автобиографии преподобного Паисия был издан в Греции ныне покойным византологом и славистом Антонием Тахиаосом [См.: 7]. В 2004 г. автобиография преп. Паисия, наконец, была опубликована в России Петром и Марией Жгун, а в 2006 г. переиздана Московской Патриархией [См.: 5].

Вместе с автобиографией профессор А. Тахиаос опубликовал и пространное житие старца, составленное его учеником, 30 лет подле него подвизавшимся, монахом Митрофаном. Что удивительно, автобиография сохранилась в единственном списке, тогда как житие, пользовавшееся большой популярностью, расходилось во множестве экземпляров. Бесспорным представляется то обстоятельство, что Митрофан пользовался автобиографией, черпая отсюда сведения о жизни преподобного. Для нас же наибольший интерес представляет возможность сопоставления двух текстов – автобиографического и биографического, выполненного с оглядкой на агиографический канон. Когда Паисий рассказывал о своей жизни, он вовсе не думал писать житие – здесь, помимо прочего, вовсе отсутствует упоминание о чудесах, подобных тем, что рассыпаны в житии Аввакума. Рассказал Паисий о своем детстве, отрочестве, юности и молодых годах – до того момента, как он покинул пределы Российской империи. О тех временах, когда он проявился как книжник, неутомимый собиратель, искушенный переводчик, издатель; мудрый и волевой игумен-администратор, многие годы стоявший во главе огромной, в несколько сот человек, монастырской разноязыкой братии; как аскет-практик, и, наконец, как духовный наставник, вдохновения у которого искали люди практически из всех православных земель, – об этих временах можно прочитать только у Митрофана. Когда же читаешь самого Паисия, не оставляет впечатление, что перед тобой не житие, а приключенческий роман. Паисиевы тексты, сведенные в единый корпус, дают представление о встрече двух литературных систем: той, что всё ещё тяготела к традициям Средневековья, и той, что вдохновлялась Новым временем. Прежде чем привести примеры подобного рода, обращу внимание на то, что Митрофан об этих событиях не сообщает. Это и не удивительно, потому как они не заключают в себе назидательного содержания, а следовательно – не агиографичны.

Начнем с неожиданного признания самого Паисия... Он был сыном Полтавского протопopa Иоанна Величковского, двенадцатым и последним ре-

бёнком в семье. Священником был еще его прадед, прапрадед – «знатным и богатым казаком», но это по отцовской линии. Что же касается материнской, то вот «неагиографическое» свидетельство Паисия: «Прадед мой бе славный и богатый купец еврейска рода, прозываемый Мандя, иже и крестися в Полтаве, в приходе Преображения Господня со всем домом своим. Дед же Григорий Манденко». Митрофан ни словом не обмолвился о еврейских предках своего учителя, быть может, потому, что национальный вопрос давал о себе знать в многонациональной братии молдавских монастырей. Паисий проявлял исключительный такт и прилагал немало усилий к тому, чтобы избежать конфликтов – они разгорелись после его кончины, в результате чего русские монахи были вынуждены покинуть монастыри и вернуться в пределы Российской империи.

Но вернемся к «нежитийным» эпизодам автобиографии Паисия... Определившись к 16 годам в своем намерении идти в монастырь, Петр Величковский – так звали подвижника до пострига, утратил всякий интерес к учёбе, а учился он в Киевском духовном училище. Вернувшись из родной Полтавы после каникул («школьного распускания») Пётр узнал, что кто-то из земляков и однокашников на него «настучал»: де, мол, не учится, а мать из сил выбивается, чтобы содержать единственного сына – к тому времени умерли и отец, и старший брат... К нерадивому бурсаку пришли два соученика и отвели его к ректору Сильвестру Кулябке, тому самому который в 1750 г. станет архиепископом Петербургским и первоприсутствующим членом Святейшего Синода! Ректор потребовал объяснений, и Паисий, проявив свой неукротимый нрав, объяснился: намерен быть монахом, «пиитические басни про богов и богинь эллинских» возненавидел, «от такового учения не ощущаю в душе своей пользы!» К этому строптивый бурсак присовокупил и обличения в адрес духовных лиц «монашеского чина», которые «драгоценными ризами украшаются» и на «прекрасных колесницах» развезжают. [5, с. 59]. Сильвестр, которого вспоминают как блестящего оратора, переубедить своего юного оппонента не смог, «зело оскорбися» и пригрозил «жестоким биением наказати» школяра.

Вскоре Пётр покинул Киев, ибо не хотел постригаться в каком-либо из богатых монастырей. Устремился в сторону Чернигова, в Любечский монастырь. Какой-то старик предложил ему и его другу доставить их Чернигов водным путём. Юноши согласились. Дело было в октябре и путешествие превратилось в многодневное испытание: плыть пришлось против течения, работать веслами самим, лодка была мала и едва-едва не черпала бортами речную воду, дождь, холод, к тому же вши грызли продрогшее тело – с ними Паисий боролся, прожаривая одежду на костре, который он умудрялся развести на дне утлого судёнышка... Любечский монастырь пришелся юноше по вкусу: бедность в обители царила невероятная, игумен поразил его нищенским видом, самому ему благословили носить подрясник только что скончавшегося монаха. Но главное! Здесь в его

руки попала «Лествица» Иоанна Синайского. Книгу он прочитал на одном дыхании и не в силах расстаться с нею принялся переписывать – ночью, при свете лучины, вставленной в щель на стене, задыхаясь от дыма, время от времени прерывая работу и раскрывая настежь двери, ибо под потолком низенького, без окон чулана скапливалось столько чада, что, даже прикикая щекой к столу, от него невозможно было укрыться.

Увы, работу завершить не удалось! Через три месяца в монастыре сменился настоятель: благоволившего к Петру игумена Никифора куда-то перевели, а на его место прибыл некто Герман Загоровский – «муж учен». Попав ему под горячую руку, Петр за малую провинность был немилосердно избит и в ужасе бежал из Любеча, причём компанию ему составил слуга того самого Загоровского. Дальнейший текст читается как продолжение авантюрного романа: герои, дождавшись ночи, спускаются к Днепру, при свете луны («бе бо и ночь тогда просвещается луной») обходят выставленные не понятно для какой цели армейские посты, опасаясь, что «стражи имут» их). Через «великие леса» идут «до града Чернобеля», затем по льду переходят реку Припять, и если на Днестре ко времени побега из монастыря лед был еще крепким, то здесь он прогибался под ногами, весь был в промоинах, а когда герои оказались на противоположном берегу и едва перевели дух, река вскрылась и начался ледоход: «Сядящем же нам начат по всей реце оней ломатися лёд с великим звуком и превращатися аки стены некия пловуще вниз» [5, с. 83].

Вскоре Пётр случайно встретил земляка и от него узнал, как «плачет и рыдает» его мать, не знающая, где обретается её единственный сын. Во время странствий по Малороссии Петра терзали болезни: то распухали ноги, то желудок отказывался принимать какую-либо пищу – с малолетства Пётр отличался слабым здоровьем и незavidным телосложением. Впоследствии проявилась его полная неспособность исполнять монастырские послушания, связанные с физическим напряжением: на сенокосе, жатве, даже на кухне он демонстрировал свою полную беспомощность, так что братия, случалось, оставалась без обеда, а незадачливый послушник, «сся на земли, плаках» горько. [5, с. 95].

В Медведовском монастыре Петр сподобился монашеского пострига в рясофор, сопровождавшегося двумя анекдотичными обстоятельствами. Во-первых, новонаначальному иноку пришлось помыть голову, которая, страшно сказать, пять месяцев, с момента бегства из Любеча, оставалась немойтой: не было ни времени, ни возможности «не точию главу измыти, но ниже влосов расчесати». Во-вторых, его, названного в постриге Порфирием, братия, не разобравшись в ситуации, стали именовать Платоном – перепутали имена, так как вместе с Величковским постригался ещё один послушник, получивший это имя. Инок пошёл к игумену то ли с жалобой, то ли за разъяснением, а тот, пожав плечами, благословил им именоваться так, как именуют их братия, и не «иметь о сём ни единого смущения». Так будущий подвижник до тех пор, пока не стал в схимни-

ческом постриге Паисием, именовался чужим монашеским именем.

Вскоре он вновь оказался в Киеве, где некоторое время подвизался в типографии Печерской Лавры. Поведая об общении с киевскими старцами, один из которых посоветовал ни под каким видом не брать в рот спиртного, неожиданной встрече с другом своего покойного отца, Паисий буквально на полуслове прервал своё повествование, не сообщив даже об своём отшествии в Молдавию. Лишь на первый взгляд это может показаться неожиданным, ибо весь материал, достойный составить основу приключенческого романа, был уже исчерпан, далее следовали события, составляющие *жизнь* Паисия, которое и написал схимонах Митрофан. Его не интересовали приключения или курьёзные происшествия, он воссоздавал путь духовного восхождения своего учителя, свидетелем которого он оставался в течение тридцати лет. Видимо поэтому даже деятельность Паисия-книжника осталась практически не освещен-

ной. Только тогда, когда старца одолели предсмертные болезни и он вынужденно отошёл от управления монастырями (а их было целых три!), у агиографа появилась возможность наблюдать за переводческой деятельностью учителя. Вот как воссоздаёт Митрофан ситуацию: «Како же писаше, удивлятися подобает: немощен бо телом отнюд бяше, и во всем правом боку бяху ему раны. На одре убо, идеже почиваше, окрест облагаше себе книгами: ту положены бяху словари разноязычнии. Библия греческая и словенская, Грамматика греческая и словенская, книга, из нея же превод творяше, посреде же свечи. Сам же яко малое отроча, седа согнувшеся, всю ночь писаше, забывая и немощь тела, и тяжкия болезни и труд» [5, с. 183].

Рискуно показаться неполиткорректным, но эта картина вдохновляет меня куда больше, нежели вид неистового обличителя, вздевающего к небу двуперстие, призывающего кары небесные на своих оппонентов, а своих последователей – к самосожжению.

#### Библиографический список

1. Житие Аввакума и другие его сочинения. М.: Сов. Россия, 1991. 368 с.
2. Житие милостивого мужа, Федора Ртищева // Древняя Российская Вифлиотика. М., 1791. Ч. XVIII. С. 396–422.
3. Житие и писания молдавского старца Паисия Величковского. Изд. Козельской Введенской Оптиной пустыни. М., 1847. 318 с.
4. *Ключевский В.О.* Добрые люди Древней Руси // Ключевский В.О. Литературные портреты. М.: Современник, 1991. С. 258–274.
5. Преподобный Паисий Величковский. Автобиография. Житие. Свято-Троицкая Сергиева Лавра. 2006. 207 с.
6. *Яцимирский А.И.* Возрождение византийско-болгарского религиозного мистицизма и славянской аскетической литературы в XVIII веке. Харьков. 1905. 19 с.
7. Tahiaos Antone-Emil N. The Revival of Bizantine Mysticism among Slavs and Romanians in the XVIIIth Centhury. Texts Relating to the Life and Activity of Paisy Velichkovsky (1722-1794). Thessaloniki. 1986.

#### References

1. The Life of Habakkuk and his other writings. Moscow: Soviet Russia, 1991. 368 p.
2. The Life of the Merciful husband, Fyodor Rtischev // Ancient Russian Vifliotika. Moscow, 1791. Ch. XVIII. Pp. 396–422.
3. The Life and Writings of the Moldovan elder Paisii Velichkovsky. Ed. Kozelskaya Vvedenskaya Optina of the desert. Moscow, 1847. 318 p.
4. *Klyuchevsky V.O.* The Good People of Ancient Russia // Klyuchevsky V.O. Literary portraits. Moscow: Sovremennik, 1991. Pp. 258–274.
5. Reverend Paisii Velichkovsky. Autobiography. Life. Holy Trinity Sergius Lavra. 2006– – 207 p.
6. *Yatsimirsky A.I.* The revival of Byzantine-Bulgarian religious mysticism and Slavic ascetic literature in the XVIII century. Kharkov. 1905. 19 p.
7. Tahiaos Antone-Emil N. The Revival of Bizantine Mysticism among Slavs and Romanians in the XVIIIth Centhury. Texts Relating to the Life and Activity of Paisy Velichkovsky (1722-1794). Thessaloniki. 1986.



УДК 82.091

UDC 82.091

**КУЛИКОВА О.О.**

аспирант кафедры истории русской литературы  
XI–XIX вв., Орловский государственный университет  
имени И.С. Тургенева  
E-mail: turquoise92@yandex.ru

**KULIKOVA O.O.**

Postgraduate Student of the Department of History of  
Russian Literature of the XI–XIX Centuries, Orel State  
University  
E-mail: turquoise92@yandex.ru

### ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА В ПЕРЕПИСКЕ И.С. ТУРГЕНЕВА

#### FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE COMIC PORTRAIT IN THE CORRESPONDENCE OF I.S. TURGENEV

*Современники И.С. Тургенева, а также исследователи его жизненного пути и художественного творчества, неоднократно задавались вопросом наличия комического в его произведениях. Друзья и знакомые признавали наличие юмора в характере писателя, что, в совокупности с природной наблюдательностью, острым умом и художественным талантом, позволило Тургеневу стать автором эпиграмм. Помимо художественного творчества, смеховое начало присуще также и эпистолярному наследию писателя. В статье рассмотрены основные особенности комических портретных характеристик, содержащихся в переписке Ивана Сергеевича.*

*Ключевые слова:* И.С. Тургенев, эпистолярное наследие, переписка, портрет, автопортрет, портретные характеристики, комизм, комические портретные характеристики.

*Contemporaries of I.S. Turgenev, as well as researchers of his life and artistic creativity, have repeatedly asked the question of the presence of the comic in his works. Friends and acquaintances recognized the presence of humor in the writer's character, which, combined with natural observation, a sharp mind and artistic talent, allowed Turgenev to become the author of epigrams. The principle of laugh is inherent not only in artistic works, but also in the writer's epistolary heritage. The main features of comic portrait characteristics, which are contained in the correspondence of Ivan Sergeevich, are discussed in the article.*

*Keywords:* I.S. Turgenev, epistolary heritage, correspondence, portrait, self-portrait, portrait characteristics, comic, comic portrait characteristics.

Во всем многообразии портретов, содержащихся в переписке Ивана Сергеевича Тургенева, особое внимание читателя обращают на себя комические портретные характеристики. Связано это в первую очередь с тем, что современники писателя, а также исследователи его творчества и биографии высказывали диаметрально противоположные точки зрения, исследуя вопрос реализации смехового начала в художественном творчестве Тургенева.

В статье, посвященной жизненному пути и творческому методу И.А. Гончарова, Д.С. Мережковский пишет, что «вместо смеха у Тургенева, Толстого и Достоевского кое-где слабая улыбка, болезненная, как луч солнца в северную осень...» [18, с. 130]. Ю.И. Айхенвальд, рассуждая о литературном таланте Тургенева, признает, что «юмор вообще лежит за пределами его дарования» [1, с. 141], а попытки реализации комического начала приводят лишь к недоумению. Подобного мнения придерживался ранее и П. Полевой в работе «Ахиллесова пята Тургенева» («Исторический вестник», 1885, №6), где попытался проанализировать юмористические попытки писателя. Некоторые современники Тургенева признавали, что его творчеству присуще не просто комическое начало, в определенной мере приближающее его к Гоголю, а индивидуальное, самобытное. В контексте данного вопроса интерес представляет статья П. Мериме под названием «Крепостное право и русская

литература». По мнению Мериме, Тургенев старается уравновешивать «плохое» «хорошим», «смешное» и «нелепое» – «благородным и трогательным», в отличие от безжалостного смеха Гоголя, который, возможно, обусловлен глубоким разочарованием в окружающей действительности [19, с. 196–198].

Видные представители отечественного литературоведения неоднократно рассматривали вопрос реализации комизма в творчестве Тургенева. Так, Г.Б. Курляндская в своих работах также проследживает близость сатирических тенденций в творчестве И.С. Тургенева и Н.В. Гоголя. Смеховая палитра их произведений невероятно богата и разнородна: от добродушно-лукавого юмора до грозного и открытого (у Гоголя), от презрительного до беспощадного смеха (у Тургенева). При этом, сатирически изображенным героям тургеневских произведений, по мнению Г.Б. Курляндской, присуща определенная схематичность [15].

Л.М. Лотман, в свою очередь, обращается к исследованию отличительных черт объекта тургеневской сатиры. По мнению исследовательницы, писатель выбирает «культурных, смягченных воспитанием и знанием норм «европейского» поведения его представителей» [16, с. 131]. При этом, отмечает Л.М. Лотман, данная специфическая особенность сатирического письма сохраняется Тургеневым на протяжении всего творческого пути.

П.Г. Пустовойт выделяет отличительные черты сатирического портрета в тургеневской прозе. Так, в работе «Сатирические тенденции в творчестве И.С. Тургенева» исследователь отмечает, что творчеству писателя присущи разные степени осмеяния, реализованные либо в добродушной юмористической форме, либо в насмешливо-ироничной, а возможно и в сатирической. Выбор той или иной формы обусловлен отношением к герою, авторским замыслом [22, с. 488–521].

В контексте нашей статьи, исследовательским материалом которой послужили комические портреты, содержащиеся в переписке И.С. Тургенева, представляется важным обращение к вопросу наличия юмора в характере самого Тургенева. Так, Б.К. Зайцев утверждал, что тургеневский смех (особенно в сознательном возрасте) не всегда смешон, уточняя, что «быть может, в более молодые годы – в Берлине, юношеском Спасском, Лесном, веселье его было здоровее» [11, с. 84]. Несмотря на то, что Тургенев, пребывая в хорошем расположении духа, не упускал возможности развеселить публику, участвуя в различных представлениях, порой они более были рассчитаны на эпатаж [23, с. 33].

Современники писателя в своих воспоминаниях неоднократно указывали не только на юмор как неотъемлемое качество натуры Тургенева, но и, как следствие, на талант в эпиграмме, в котором реализовывались все свойственные ему качества. Д.В. Григорович, вспоминая Тургенева, замечал, что в его характере «не было ничего агрессивного, не было признака того, что называется задором; его, напротив, можно было упрекнуть в излишней уступчивости, даже против тех, кто не стоил его мизинца, не мог равняться с ним ни в каком отношении» [9, с. 135]. В случае, если он находился в хорошем настроении, то «невозможно было найти более веселого, остроумного собеседника» [9, с. 111]. Павел Васильевич Анненков, вспоминая качества Тургенева, выделял, помимо вдумчивости, изобретательности, наблюдательности, также едкое остроумие, что в совокупности помогло ему реализоваться в эпиграмме [2, с. 380]. Мастером эпиграмм называл Тургенева и Д.В. Григорович, упоминая о потрясающей способности Ивана Сергеевича – моментально облечь подмеченное смешное в «живую форму» [9, с. 140]. Подобной позиции придерживался П.Д. Боборыкин, вспоминая: «так содержательно, тонко, правдиво и колоритно рассказывать умел только он. Придирчивый человек заметил бы разве то, что в Тургеневе – собеседнике и рассказчике, как в артисте на сцене, всегда чувствовалась забота о форме...» [5, с. 398]. А.Ф. Кони, вспоминая Тургенева, отмечал, что «логически и нравственные уродливости в людях, встречаемые им на жизненном пути, воспринятые его впечатлительным умом, выливались у него в форме насмешливых прозвищ, эпиграмм и крылатых словечек» [12, с. 93].

В нашей работе мы попытаемся проанализировать и рассмотреть особенности 245 комических портретных характеристик, содержащихся в переписке И.С. Тургенева, но для начала обратимся к теории «комического».

«Комическое – категория эстетики, характеризующая смешные, ничтожные, нелепые или безобразные стороны действительности и душевной жизни». По мнению В.Г. Белинского смешное может выражаться различно, что сближает его с остроумием, которое, в свою очередь, может быть «пустым, ничтожным, мелочным», а может, напротив – порождаться умением видеть вещи в их истинном виде, обращая внимание на характерные черты, смешные стороны. При этом остроумие в первом случае – «удел великих людей на малые дела», а «остроумие второго рода или дается природою, или приобретается горькими опытами жизни или вследствие грустного взгляда на жизнь: оно смешит, но в этом случае много горечи и горести» [4, т.2, 136]. В основе смешного, по мнению Белинского, лежит противоречие между идеей и формой, а также формой и идеей [4, т.2, 137]. «Всякое противоречие есть источник смешного и комического» [4, т.3, 448]. Ю.Б. Боров видел сущность комического в противоречии: «Остроумие – активная, творческая форма чувства юмора. Юмор – способность к восприятию комизма, остроумие – к его творению. Остроумие – это человеческая духовная щедрость, это талант, и талант незаурядный, ценный, общественно значимый, состоящий в способности так афористически заострять реальные противоречия действительности, чтобы наглядно и осязательно стал их комизм, – это способность концентрировать комическое» [6, с. 57].

В.Я. Пропп обращает внимание на то, что существуют разные виды комического, которые влекут к появлению разных видов смеха. Кроме того, «смех есть данное нам природой наказание за какую-то присущую человеку скрытую, но вдруг обнаруживающуюся неполноценность». Очевидность этих недостатков может быть выявлена «путем естественного или нарочито вызванного перевода внимания от внутренних действий к внешним формам их проявления, которые эту недостаточность вскрывают и сразу делают ее очевидной для всех» [21, с. 29]. При этом исследователь отмечает, что недостаток должен быть мелким. Кроме того, В.Я. Пропп настаивает на том, что необходимо проверять специфику и степень комизма каждого явления в тех или иных условиях.

Е.М. Понкратова в своем исследовании «Смеховое и комическое в эстетике и поэтике Ф.М. Достоевского» акцентирует внимание на том, что «смеховое связано с непосредственным описанием смеха, смеющихся людей», «комическое – это специальные приемы и средства, специально организованные комические явления или действия, разработанные и используемые с целью вызвать у человека определенные эмоции», при этом «между смеховым и комическим нет непроходимой границы», объясняя это тем, что комическое направлено в первую очередь на то, чтобы спровоцировать появление смеха, рассмешить [20, с. 4].

А.Д. Кошелев в качестве основной единицы комического называет концептуальный признак. При этом узнаваемость и осмысленность – два момента, которые необходимы для того, чтобы черта человека могла стать

комической. «Едва ли не главным концептуальным признаком человека является его лицо: «портретный образ (форма и взаимное расположение его черт: носа, губ, глаз и др.) ← его характеристика, отражающая внутренние качества человека ("умный" / "глупый", "добрый" / "злой" и пр.)»» [13, с. 283], – пишет исследователь.

Число и статус разновидностей комического остается вопросом дискуссионным [25, с. 171]. Современные исследователи в качестве основных форм комического юмор и сатиру, шутку, насмешку, иронию, гротеск, сарказм, «при этом в некоторых концепциях юмор и сатира рассматриваются как две равноправные основные формы комического, а остальные (ирония, гротеск и т.п.) имеют статус выразительных технических средств комического, используемых как юмором, так и сатирой» [7, с. 132–133].

В рамках данной статьи предпринята попытка рассмотрения черт, характерных для комического портрета, представленного в письмах И.С. Тургенева.

Одной из особенностей комических портретных характеристик, представленных в переписке Тургенева, является форма их реализации, которая представлена в стихотворной либо в прозаической форме. Отметим, что в переписке преобладает именно вторая форма реализации портретных характеристик. Стихотворное же описание приближает подобное портретирование к жанру эпиграммы, но с некоторыми нюансами.

В ответном письме А.А. Фету и В.П. Боткину от 6 (18) июня 1864 г. из г. Баден-Бадена Тургенев подражает вольной стихотворной манере Фета, а также использует архаизмы, к которым нередко прибегал Афанасий Афанасьевич. Впрочем, данный факт неоднократно был отмечен Иваном Сергеевичем в переписке, более того Тургенев советовал Фету вовсе отказаться от использования устаревшей лексики. Таким образом, стихотворный ответ товарищам содержит описание фетовской Степановки, пейзаж Баден-Бадена, описание физического состояния Тургенева, а также портрет В.П. Боткина: «Теперь же явился / К Вам оный премудрый / Странник и зритель, / Зовомый Васильем / Петровичем Боткиным. / Он в ваши пределы / Стремился, как рьяный / Конь – / И все наши просьбы, / Наши жаркие убежденья / Презрел; так ужасно / Ему захотелось / Поесть Ваших пулярдок / С рисом и трюфелями, / Которые запиваются / Шампанским...» [24, т.5, с. 264].

Справедливым будет отметить, что для стихотворной формы портретирования характерен не только едкий, но и добрый смех. К примеру, в письме И.П. Борисову от 5 (17) августа 1865 г. из г. Баден-Бадена, Тургенев отмечает острый ум Петра Борисова, в результате составленный портрет получился по-отечески добродушным: «Ай да Петя! Молодец! / Хоть и мал он как скворец – / За то ум его орлиный. / Взгляд же – просто соколиный! / Он один лишь угадал. / Отчего я ускакал!» [24, т.6, с. 17].

В качестве следующей особенности выделяется проявление авторской модальности, выражающееся, к примеру, в использовании имен собственных в форме диминутива. Необходимо отметить, что некоторые исследова-

тели рассматривают следующую конструктивную модель портрета, которая включает статический портрет (к которому примыкает поза героя), динамический портрет и примыкающая портрету категория – имя [3, с. 141]. В качестве иллюстрации выделенной нами особенности выступают комические портретные характеристики А.А. Фета (в письме И.П. Борисову 19 (31) января 1866 г.): «Фетушка мне давно не писал ... Увидите его, поцелуйте его в тепер уже, вероятно, совсем голый лоб и поклонитесь его жене» [24, т.6, с. 46] и В.П. Боткина (А.В. Дружинину и Д.В. Григоровичу 10 (22) июля 1855 г.): «Васенька легкомыслен и забывчив» [24, т.2, с. 293]. К слову, именование Боткина «Васенькой» также встречается в дневнике А.В. Дружинина (пр., записи от 14 декабря 1855 г. «явился вчера приехавший Васенька Боткин, а за ним Гончаров. Беседовали, общались новости, любезничали» [14, с. 72] и 15 декабря 1855 г. «обед у Некрасова. Были Тургенев, Толстой, Дудышкин, Иславин и Васенька» [14, с. 73]).

Преобладание, среди остальных тропов, сравнений, лежащих в основе комических портретных характеристик, – еще одна особенность. Овеществление и оживотнивание (Борев Ю.Б.), уподобление вещи или животному (Пропп В.Я.) соответственно.

13 комических автопортретных характеристик И.С. Тургенева содержат сравнение с представителями фауны. Например, описывая Полине Виардо свою парижскую квартиру, которая пришлась Тургеневу по душе, Иван Сергеевич признается, что «в ней уютно, тепло, и я живу в ней, как «муха» ... муха самой крупной породы...» [24, т. 1, с. 266]. Данное сравнение может вызвать у читателя диссонанс, ввиду несоответствия с реальным портретом писателя, отличавшегося колоритной внешностью и могучей фигурой. По воспоминаниям современников Иван Сергеевич выглядел следующим образом: «прекрасное, «наполовину библейское, наполовину джентльменское» лицо, «удивительно мягкое, как бы мечтательное выражение глаз», огромный рост, богатырское телосложение при аристократической утонченности, артистизм, – весь его облик в соединении с гениальной одаренностью и неотразимым обаянием, которое исходило от него, производил чарующее и необыкновенное впечатление» [17, с. 70].

Кроме того, в основе комического портрета может лежать сравнение с птицами (об А.П. Тютчевой – «она мне напоминает иногда тех маленьких зеленых попугайчиков, которых называют неразлучниками и которые держатся всегда вместе» [24, т. 2, с. 399]), с рыбами (Тургенев о себе и П.В. Анненкове – «Впрочем, мы с Вами прокопченные сельди, которых ничего уже не берет» [24, т. 4, с. 98]), с растениями (т. н. флорентинский портрет) (о супруге М.Н. Толстой – «граф цветет как пион» [24, т. 2, с. 355]), с предметами (о Н.В. Ханькове – «растолстел необычайно и являет вид шара» [24, т. 11, ч.2, с. 341]).

В основе сравнений с литературными персонажами, историческими фигурами лежит сатирическое заострение. К примеру, предельная скупость бра-

та, Н.С. Тургенева стала поводом к тому, что Иван Сергеевич называет его Гарпагоном, а недостойное поведение в материальных делах дяди, Н.Н. Тургенева побудило писателя к наречению родственника Тартюфом.

Акцентирование внимания на костюме характерно для туалетоцентричного портрета, который, в свою очередь, также может быть реализован в смеховом ключе, «мне пришлось пробродить целый день в моей серой шляпе, что вызвало улыбку у прохожих, принимавших меня за старого разжиревшего мазиллу-живописца», – пишет Тургенев П. Виардо [24, т. 1, с. 488].

Иногда в комическом портрете Тургенев прибегает к использованию лексического повтора. В письме от 1 (13) ноября 1852 г. из Спасского дается сравнительный портрет А.П. Тютчевой и ее сестры К.П. Де Додт, которая, по мнению писателя, представляет из себя молодую особу «очень ограниченную, очень чувствительную и очень довольную собой» [24, т. 2, с. 400].

Использование комбинации иноязычной и русской лексики – следующая особенность комических портретов. В портретных описаниях иноязычные вставки присутствуют в классическом виде (соответственно нормам иностранной грамматики и орфографии) либо с использованием транслитерации. Так в письме В.А. Черкасскому от 9 (21) июля 1858 г. из Спасского Тургенев описывает В.П. Боткина «уже совсем превратившегося в англичанина: носит пестрый пиджак, в 6 часов ездит по Rotten Row верхом, подпрыгивая на рыси – и превосходно сквозь зубы выговаривает – Oh yes!» [24, т. 3, с. 228]. Второй вариант использования иностранной лексики представлен следующим образом: «Что это я такое написал? Чебурду, сказал бы Фет, Fethius philosophus atque tshudacus grandiflorus» [24, т. 3, с. 292].

В заключении хотелось бы обратиться к палитре тургеневского смеха. В.Я. Пропп в работе «Проблемы комизма и смеха» обращает к концепции смеха Р. Юренева: «Смех может быть радостный и грустный, добрый и гневный, умный и глупый, гордый и задушевный, снисходительный и заискивающий, презрительный и испуганный, оскорбительный и ободряющий, наглый и робкий, дружественный и враждебный, иронический и простосердечный, саркастический и наивный, ласковый и грубый, многозначительный и беспричинный, торжествующий и оправдательный, бесстыдный и смущенный. Можно еще и увеличить этот перечень: веселый, печальный, нервный, истерический, издева-

тельский, физиологический, животный. Может быть даже унылый смех!», дополняя ее насмешливой формой [21, с. 15]. Надо сказать, что характер портретного осмеяния, в пределах переписки, в большей степени зависел от характера личных взаимоотношений писателя с портретируемым. Сравним два портрета В.П. Боткина разных периодов. В письме П.В. Анненкову от 31 октября (12 ноября) 1857 г. указано: «Боткин здоров; я с ним ежедневно вижусь, но я не живу с ним. В его характере есть какая-то старческая раздражительность – эпикурец в нем то и дело пищит и киснет; очень уж он заразился художеством» [24, т.3, с. 161]. В дальнейшем А.В. Дружинину от 7 (19) февраля 1862 г. Тургенев пишет: «кушает он до онемения, посещает театры – и даже завел у себя по вторникам отличнейшие квартеты, на которые приглашались только избранные любители (на сих заседаниях подавались отличнейшие: шоколат, пирожки и мороженое – сильно и настойчиво восхваляемые самим хозяином)» [24, т.4, с. 336].

Пожалуй, самый горький смех в переписке Тургенева проявляется в автопортретных характеристиках писателя. Способность писателя обращать смех в свою сторону отмечали и его современники. Так, Г. Джеймс вспоминал: «Его юмор нередко обращался на него самого, и он с веселым смехом рассказывал анекдоты о самом себе», подчеркивая, что «он обладал чересчур живым воображением и большим запасом юмора и иронии» [10, с. 310]. Тургенев тяжело принимал возрастные изменения, его тяготило приближение одинокой старости и безвозвратная потеря молодости. В автопортретных характеристиках это реализовано в свойственной писателю манере: «пора угомониться – недаром я стал сед, как крыса», «прелая груша, старая тряпка».

Таким образом, смех занимал важное место в жизни Тургенева. Свои комические способности писатель реализовывал не только в эпиграммах, в художественных произведениях, но и в письмах. Для комических портретов, содержащихся в письмах И.С. Тургенева характерен ряд особенностей: разнообразная палитра смеха – от мягкого, доброго и снисходительного, местами беззлобного, возможно бессильного, до злого и едкого; использование иноязычных вкраплений в рамках портретирования; богатство тургеневского языка талантливо реализованного в средствах художественной изобразительности, среди которых преобладает сравнение; стихотворное и прозаическое портретирование.

### Библиографический список

1. Айхенвальд Ю.И. Силуэты русских писателей. Москва: Издание "Научного Слова", 1908. 182 с.
2. Анненков П.В. Литературные воспоминания. М.: Художественная литература, 1983. 694 с.
3. Башкеева В.В. Портрет как проблема // Вестник БГУ. №10. 2008. С. 139-143.
4. Белинский В. Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. АН СССР, ИРЛИ. М.: Изд-во АН СССР, 1953-1959.
5. Боборыкин П.Д. Воспоминания : В 2 т. / [Вступ. статья, подготовка текста и примеч. Э. Виленской и Л. Ройтберг]. [Москва] : Худож. Лит., 1965. 670 с.
6. Боров Ю.Б. Комическое. М.: Искусство, 1970. 268 с.
7. Волкова Н. А. Высмеивание и аргументирование : Проблема взаимодействия речевых жанров : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.19. Калуга, 2005. 187 с.
8. Гарифуллина Р.В., Фаткуллина Ф.Г. Трудности профессиональной терминологии: словарь-справочник / рекомендовано МО РФ. Уфа, 2004. 218 с.

9. Григорович Д.В. Литературные воспоминания. М.: Худож. Лит., 1987. 333 с.
10. Джеймс Г. Иван Тургенев (из воспоминаний) / И. С. Тургенев в воспоминаниях современников. В 2-х т. Т. 2. Изд. 2-е / Подгот. текста С. М. Петрова и В. Г. Фридлянд; Коммент. В. Фридлянд; Худож. В. Максина. М.: Худож. лит., 1983. 557 с.
11. Зайцев Б.К. Жизнь Тургенева / Изд. 2-ое., Париж: YMCA-PRESS, 1949. 262 с.
12. Кони А.Ф. Воспоминания о писателях / Сост., вступ. ст. комм. Г. М. Миронова и Я. Г. Миронова. М.: Правда, 1989. 656 с.
13. Кошелев А.Д. О природе комического и функции смеха // Язык в движении. М.: Языки славянских культур, 2007. С. 277–326.
14. Краснов Г.В. Л. Н. Толстой в воспоминаниях современников. В 2-х томах. Т. I. Вступит, статья К. II. Ломунова. Сост., подготовка текста и коммент. Г. В. Краснова. М., «Худож. Лит.», 1978. 621 с.
15. Курляндская Г.Б. И. С. Тургенев и русская литература / Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1980. 192 с.
16. Лотман Л.М. И.С. Тургенев // История русской литературы: В 4 т. Л.: Наука. Ленингр. Отд-ние, 1982. Т. 3: Расцвет реализма. С. 120-160.
17. Мединцева Г.Л. Тургенев и его портреты (по материалам Литературного музея / Новые материалы по истории русской и советской литературы : Сб. науч. тр. / Гос. лит. музей; [Отв. ред. Н. В. Шахалова]. М.: 1983. С. 69–103.
18. Мережковский Д.С. Акрополь: Избранные литературно-критические статьи / Дмитрий Мережковский ; [сост., авт. послесл. и коммент. С. Н. Поварцов]. М.: Кн. палата, 1991. 351 с.
19. Мериме П. Собрание сочинений в шести томах. Том 5. М.: Правда, 1963. 392 с.
20. Понкратова Е.М. Смеховое и комическое в эстетике и поэтике Ф.М. Достоевского : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.01.01. Томск, 2012. 20 с.
21. Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. М.: Искусство, 1976. 183 с.
22. Пустовойт П.Г. Сатирические тенденции в творчестве И.С.Тургенева / П.Г. Пустовойт // Творчество И.С.Тургенева : Сб. ст.: Пособие для учителя / общ. Ред. С.М. Петров. М.: Учпедгиз [Гос. учеб.-пед. изд-во], 1959. С.488–521.
23. Топоров В.Н. Странный Тургенев (Четыре главы) // Чтения по истории и теории культуры. Вып. 20. М.: Российск. гос. гуманит. Ун-т, 1998. 192 с.
24. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 28 т. М., Л.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1960–1968.
25. Фефелова Г.Г. Языковые средства выражения комического в юмористическом дискурсе // Тамбов: Грамота, 2016. № 9(63): в 3-х ч. Ч.2. С.170–173.

#### References

1. Eichenwald J.I. Silhouettes of Russian writers. Moscow : Edition of the “Scientific Word”, 1908. 182 p.
2. Annenkov P.V. Literary memoirs. Moscow: Fiction, 1983. 694 p.
3. Bashkeeva V.V. Portrait as a problem // Bulletin of BSU. No. 10. 2008. Pp. 139–143.
4. Belinsky V. G. Complete works: In 13 vols. USSR Academy of Sciences; IRLI. M.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1953–1959.
5. Boborykin P.D. Memoirs : In 2 vols. / [Intro. article, text preparation and notes by E. Vilenkaya and L. Roitberg]. [Moscow] : Art. Lit., 1965. 670 p.
6. Borev Yu.B. Comic. Moscow : Iskuststvo, 1970. 268 p.
7. Volkova N. A. Ridiculing and argumentation : The problem of interaction of speech genres : dissertation ... Candidate of Philological Sciences : 10.02.19.- Kaluga, 2005. 187 p.
8. Garifullina, R.V., Fatkullina, F.G. Difficulties in Professional Terminology: Reference Dictionary. Recommended by the Ministry of Education of the Republic of Bashkortostan. Ufa, 2004. 218 p.
9. Grigorovich D.V. Literary memoirs. Moscow : Art. Lit., 1987. 333 p.
10. James G. Ivan Turgenev (from memoirs) / I. S. Turgenev in the memoirs of contemporaries. In 2 vols. Vol. 2. Ed. 2nd / Text of S.M. Petrov ya V. G. Fridlyand; Comment. V. Fridlyand; Artist. V. Maxine. Moscow: Artist. lit., 1983. 557 p.
11. Zaitsev B.K. Turgenev's Life / 2nd Ed., Paris: YMCA-PRESS, 1949. 262 p.
12. Koni A.F. Memoirs of writers / Comp., intro. art. comm. G. M. Mironova and Ya. G. Mironova. Moscow: Pravda, 1989. 656 p.
13. Koshelev A.D. On the nature of comic and the function of laughter // Language in motion. Moscow: Languages of Slavic cultures, 2007. Pp. 277–326.
14. Krasnov G.V. L. N. Tolstoy in the memoirs of contemporaries. In 2 volumes. T. I. Comp., text preparation and commentary. G.V. Krasnova. Moscow: “Art. Lit.”, 1978. 621 p.
15. Kurlandskaya G.B. I. S. Turgenev and Russian literature / Textbook for students of pedagogical institute. Moscow: Enlightenment, 1980. 192 p.
16. Lotman L.M. I.S. Turgenev // History of Russian literature: In 4 vols.: Nauka. Leningr. Otd-nie, 1982. Vol. 3: The Heyday of Realism. pp. 120-160.
17. Medyntseva G.L. Turgenev and his portraits (based on the materials of the Literary Museum / New materials on the history of Russian and Soviet literature : Collection of scientific works / State Lit. the museum; [Ed. by N. V. Shakhlov]. Moscow: 1983. Pp. 69–103.
18. Merezkovsky D.S. Acropolis : Selected literary and critical articles / Dmitry Merezkovsky ; [comp., auth. afterword. and comment. S. N. Povartsov]. - Moscow : Book Chamber, 1991. 351 p.
19. Merime P. Collected works in six volumes. Volume 5 Publishing House “PRAVDA”. Moscow: 1963. 392 p.
20. Ponkratova E. M. Funny and comic in the aesthetics and poetics of F.M. Dostoevsky : abstract of the dissertation. .. Candidate of Philological Sciences : 10.01.01 / Ekaterina Mikhailovna Ponkratova; [Place of defense: National Research Tomsk State University]. Tomsk, 2012. 20 p.
21. Propp V.Ya. Problems of comedy and laughter. Moscow: Iskuststvo, 1976. 183 p.
22. Pustovoit P.G. Satirical tendencies in the works of I.S. Turgenev / P.G. Pustovoit // Creativity of I.S. Turgenev : Collection of articles: A manual for a teacher / Ed. S.M. Petrov. Moscow: Uchpedgiz [State educational-pedagogical publishing house], 1959. Pp.488–521.
23. Toporov V.N. Strange Turgenev (Four chapters) // Readings on the history and theory of culture. Issue 20. Moscow: Russian State Humanit. Un-t, 1998. 192 p.
24. Turgenev I.S. Complete works and letters: in 28 vols. Moscow, Leningrad: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR, 1960–1968.
25. Fefelova G.G. Linguistic means of expressing the comic in a humorous discourse // Tambov: Gramota, 2016. No. 9(63): in 3 hours 2. Pp.170–173.

**КУРГУЗОВА Н.В.**

доцент, кандидат филологических наук, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: marusia\_nv@mail.ru

**ФЕДОРЧУК М.А.**

специалист по УМР, старший преподаватель, кандидат филологических наук, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

**KURGUZOVA N.V.**

Associate Professor, Candidate of Philology, Department of History of Russian Literature of XI-XIX Centuries, Orel State University

E-mail: marusia\_nv@mail.ru

**FEDORCHUK M.A.**

Specialist in Educational and Methodical Work, Senior Lecturer, Candidate of Philology, Department of History of Russian Literature of XI-XIX Centuries, Orel State University

E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

**РЕКТОР ДЛЯ СИРОТКИ: «АКАДЕМКА» КАК ТИПИЧНЫЙ СЮЖЕТ РОМФАНТА**

**RECTOR FOR AN ORPHAN: «ACADEMIC FANTASY» AS A TYPICAL ROMFANT PLOT**

*В статье рассматривается один из типичных сюжетов романтического фэнтези – «академка». Исследуются устойчивые мотивы этого сюжета, связанного в своем генезисе с классической и современной литературой. В основе сюжета академки лежит запретная любовь между учителем и ученицей. Исследуемый сюжет рассказывает о становлении героини ромфанта как женщины и как профессионала и связан с идеями феминизма.*

*Ключевые слова:* романтическая фантастика/романтическое фэнтези, современная литература, массовая литература, персонаж, академия, феминность, маскулинность.

*The article discusses one of the typical plots of romantic fantasy – «akademka». The stable motives of this plot, connected in its genesis with classical and modern literature, are investigated. The plot of the academic is based on the forbidden love between a teacher and a student. The plot under study tells about the formation of the heroine of the novel as a woman and as a professional and is connected with the ideas of feminism.*

*Keywords:* romantic fiction/romantic fantasy, modern literature, mass literature, character, academy, femininity, masculinity.

В современной литературе в последние десятилетия популярность имеет жанр, который в кругах писателей и читателей получил название «романтическая фантастика/романтическое фэнтези» (ромфанта). Истоки ромфанта определить довольно сложно, так как романтические истории об отношениях мужчины и женщины со счастливым финалом в той или иной форме существовали всегда.

Ромфанта соединил в себе сразу несколько линий популярной массовой литературы: любовный роман, женский детективный роман, фэнтезийный роман. При этом романтическая линия является определяющей для формирования жанра, что, в свою очередь, позволяет рассматривать романтическую фантастику как современную разновидность женского любовного романа.

Любовный роман как основа ромфанта зародился давно, но претерпел значительные изменения за время своего развития. В современном литературоведении закрепились различные варианты названий жанра: «любовный роман», «дамский роман», «женский роман», допускающие, в зависимости от контекста, тот или иной эмоционально-оценочный момент» [2, с. 303]. Такой роман фокусирует внимание читателя на личной любовной драме девушки или женщины. Современный

любовный роман ориентирован, в первую очередь, на женскую аудиторию, и авторами подобной литературы являются стопроцентно женщины. Ведь кто, если не женщина, способен передать весь спектр переживаний, которые может испытывать героиня, и сделать это так, чтобы читательница тоже погрузилась в это эмоциональное море.

Определяющую роль в становлении специфической женской литературы сыграли борьба женщин за свои права, стремление стать равными в социальном плане с мужчинами. В ромфанте в центре внимания мужественная, но и в тоже время очень женственная, героиня, которая отчаянно нуждается в любви и заботе настоящего мужчины (или дракона, или оборотня, или даже русала), но активно противостоит его властной натуре.

В ромфанте сложились типичные сюжеты, востребованные читательницами. Среди них можно назвать такие сюжеты, как «Красавица и чудовище, или Стокгольмский синдром», «Отбор невест», «Попаданка спасает мир». Очень популярным сюжетом романтического фэнтези стали «академки» - любовные истории, основное действие которых происходит в стенах магического учебного заведения. Термин «академка» является устоявшимся и узнаваемым названием этого типичного

сюжета ромфанта среди читательской аудитории.

Уже по названию произведений читательницы выбирают свой любимый сюжет: в заглавие выносятся название учебного заведения главной героини: «ПТУ для гоблинов» (Наталья Косухина), «Академия Проклятий» (Елена Звездная), «Академия Стихий» (Анна Гаврилова), «Академия высокого искусства» (Александра Лисина), «Кафедра зооцелительства» (Юлия Журавлева) и многие другие.

Помимо названия, о присутствии в тексте типичной сюжетной линии «академка» свидетельствует оформление издания. Это тот редкий случай, когда о содержании книги можно судить по обложке. Как правило, изображается героиня на фоне стен академии за столом с письменными принадлежностями. Фоном портрета может быть замок – магическая академия. Рядом с девушкой обязательно находится мужчина, будущий возлюбленный главной героини. На обложке девушка может быть изображена с несколькими мужчинами – участниками любовного треугольника.

Как типичный сюжет ромфанта «академка» оказалась так востребована читательской аудиторией, что книжные издательства запустили целые серии (в АСТ и ЭКСМО существуют серии «Волшебная академия», «Академия Магии»).

Материалом нашего исследования стали циклы Ирины Котовой «Королевская кровь», Даны Арнаутовой и Евгении Соловьевой «Королева теней», Светланы Субботы «Я – стрела», Анны Гавриловой «Академия стихий», Елены Звездной «Академия проклятий», роман «Хозяйка судьбы», опубликованный под псевдонимом Cheshira/. Выбор материала для наблюдения обусловлен типологическим сходством художественных произведений.

Впервые сюжет о приключениях главного героя в стенах магической академии использует Урсула К. Ле Гуин в трилогии «Волшебник Земноморья» (1968–1972). Однако безусловную популярность и мировую известность «академки» приобретают после выхода в свет первой книги о «мальчике-который-выжил». Дж.К. Роулинг не просто создала мировой бестселлер, а заложила каноны академического фэнтези, которым следовали многие авторы после нее.

В новой российской литературе первым опытом «академок» стали многочисленные подражатели Роулинг, и в первую очередь серия Дмитрия Емца «Таня Гроттер». Главная героиня этих романов не только обучается в волшебной школе, но и активно ищет свою любовь, начиная с третьей книги цикла, строит отношения с мальчиком Ваней. В отличие от «Гарри Поттера» в серии Емца в каждой книге новый антагонист, с которым сражается героиня. Отдельное внимание Д. Емец уделяет любовной интриге: в Таню влюбляются с первого взгляда, по пророчеству, из-за любовного заговора. Серия «Таня Гроттер» стала первым кирпичиком в монументальном строении отечественного ромфанта.

Говоря о генезисе «академок» в ромфанте, нельзя не упомянуть и предшествующую традицию классической

литературы описания закрытых школ и учебных заведений, которые также часто становились местом романного действия. Закрытая школа-интернат была описана Шарлоттой Бронте в романе «Джен Эйр», одном из самых любимых женской читательской аудиторией до сих пор. У Шарлотты Бронте было много подражательниц, в том числе и на русском языке, можно назвать, например, повесть Лидии Чарской «Записки маленькой гимназистки». Конечно, далеко не все читательницы современного ромфанта знают имя Лидии Чарской, однако и сейчас встречаются произведения, в которых описание магической академии, в частности ее бытовых условий, очень напоминает бессмертные страницы Шарлотты Бронте о Ловудском приюте.

Нельзя не отметить, что традиции английских закрытых школ-интернатов для российских авторов и читательниц непонятны, поэтому востребованными становятся романы, действие которых происходит во всем знакомых высших учебных заведениях. На литературные воспоминания, несомненно, накладываются и жизненные впечатления самих авторов от проживания в общежитиях, обучения в институтах и университетах в постсоветский период нашей истории. Читательницы от души сопереживают героиням «академок», поскольку видят в них улучшенную копию себя самих. Лекции, семинары, студенческие вечеринки, конфликты с преподавателями, голодная жизнь в общежитиях, зачеты и экзамены странным образом находят свое место в романтическом фэнтези, позволяя придать вторичному миру реалистичность, делая его понятным и узнаваемым.

*«Ее поселили в узкой комнатке, куда каким-то чудом поместились четыре кровати и огромный, выдававший еще ее прапрадедушку, наверное, шкаф, и, собственно, все. На двери висело подзакопченное зеркало, в холле, куда выходили еще шесть комнат, стояли столы для занятий. В маленьком закутке между двумя холлами находилась кухня с двумя плитами, покрытыми остатками обедов и ужинов нескольких десятков поколений студентов, на рукоятках плит висели сталактиты из жира, обеденные столы были подозрительно зеленовато-черного цвета. Так могла выглядеть только обнаглевшая и разожравшаяся плесень»* [6, с. 54–55].

«Академка» как сюжет ромфанта имеет устойчивые мотивы. В центре повествования находится девушка с необыкновенными способностями, что коренным образом отличает ромфант от поттерианы, где главным героем является мальчик с заурядными магическими способностями. Главная героиня поступает в академию магии (часто вопреки обстоятельствам), где судьба сводит ее с героем, который является ректором/директором/выпускником этого учебного заведения. Проходя сложный путь от ненависти до любви, героиня оказывается втянутой в заговор/интригу/преступление, которые раскрываются благодаря ее авантюризму, мужеству или исключительному магическому таланту. Фантастическое пространство ромфанта дает возможность авторам использовать широкий спектр коллизий: от бытовых

проблем (поступление в академию, рутина учебы, сессия и отчисление, взаимоотношения с сокурсниками и антагонистом-любовником) до вселенских катаклизмов (разрушение основ мироустройства, столкновение богов, апокалипсис и т.д.).

Неотъемлемой частью любой «академки» является описание внешнего вида учебного заведения, именно в этом аспекте влияние поттерианы проявляется особенно ярко. Это часто внушительный древний замок, обладающий древней историей и иногда собственным разумом.

*«Из главного зала, словно паучьи сети, расходились многоуровневые переходы. Некоторые вели к аудиториям на третьем и пятом этажах, некоторые к закрытым переходам в башни, однако сейчас, ранним утром, вся жизнь сосредоточилась в Большом Обеденном зале. Ему было отлично видно студентов и преподавателей, наподобие спирали закручивающихся вокруг стола для раздачи. У строителей замка было весьма изощренное чувство юмора и странный, но гениальный мозг, заставлявший всех обитателей Академии каждое утро независимо от их собственного на то желания активировать магические ритуалы. Может быть, только поэтому замок до сих пор еще стоит, а не развалился на камни, хотя по всем прогнозам давно должен был это сделать» [9].*

*«Выйдя из палаты, я оказалась в длинном коридоре. Стены его были сложены из серого камня. Наверху, под высокими сводами, висели огромные медные люстры. А пройдя по коридору до первой развилки, я поняла – академия располагается в замке. Таком типично средневековом, как на исторических картинках, только очень большом. От этого стало одновременно и любопытно, и немного жутковато: никогда не жила в замке, тем более колдовском» [4].*

Холлы, коридоры, учебные корпуса становятся обычным пространством повествования, в то время как библиотека описывается более подробно и сохраняет сакральный статус пространства. В библиотеке, как правило, происходят значимые для развития сюжета события: за стеллажами подслушивается важный разговор, в древних и обязательно запрещенных фолиантах находится нужная информация, в стенах библиотеки скрываются тайные проходы и порталы. Библиотека может быть и единственно безопасным для героини пространством, в котором она чувствует себя комфортно и которое не хочет покидать.

Сами занятия в академии авторы редко описывают подробно, исключения составляют только те, которые впоследствии помогут героине одержать победу над антагонистом. Однако в повествовании обязательно присутствуют названия хотя бы нескольких дисциплин, например «магмеханика», «жестология», «математическое моделирование магических форм», «теория магии», «медитация», «древние руны», «создания хаоса». Штат преподавателей также ограничен только теми персонажами, которые оказывают влияние на становление героини и на движение сюжета. Однако авторы всеми

силами стараются придать процессу обучения в университете реалистичность:

*«Вы поделены на группы, номера которых есть у вас на бейджах, но никакой специализации на первых пяти курсах нет. Все обучаются на мага-универсала. И только потом, когда вы почувствуете в себе склонность к той или иной связанной с магией профессии, у вас будет два года на специализацию. Но не обольщайтесь – наши выпускники обязаны равно работать со всеми стихиями, знать как боевое, так и бытовое, и производственное, и медицинское применение магии. Часть из вас уйдет в армию, для этого с первого курса для всех без исключения работает военная кафедра. В случае войны вы все будете военнообязанными. Поэтому относитесь к посещению занятий на кафедре со всей серьезностью. Как и к посещениям остальных занятий. Магия не прощает легкомыслия» [6, с. 62].*

Бюрократические вопросы, свойственные любому образовательному учреждению, в академках практически не описываются, но в текстах всегда уделяется внимание вопросам зачисления, обустройства в общежитии, получения учебников и расписания.

*«... перед уходом из деканата мне выдали расписание занятий и две бумажки. Одна была разрешением на получение книг в библиотеке, вторая оказалась рекомендацией на заселение в общежитие. Вопрос заселения показался мне важнее учебников, и именно его пришлось решать в первую очередь» [4].*

Еще одним значимым местом для адептов является столовая, где героиня встречается с однокурсниками. От выбора столика и от компании зависит социальный статус героини. Сначала девушка обедает в одиночестве, постепенно расширяя круг сотрапезников и друзей. *«Как и в прошлый раз, я сидела за отдельным столом и опять чувствовала себя изгоем. Никогда бы не подумала, что это настолько неприятно — обедать в одиночестве» [4].*

Безусловно, в центре внимания «академки» отношения героини-сиротки и антагониста-учителя (ректора, директора, выпускника академии). Конфликт между ними изначально обозначен разницей социальных статусов и подкрепляется дисциплинарной иерархией. Традиции сентиментальной литературы о любви между учителем и ученицей (например, «Юлия или Новая Элоиза» Жан-Жака Руссо) нашли свое опосредованное отражение в этом сюжете.

Главная героиня «академки» часто является бедной сиротой, потерявшей обоих или только одного родителя, или она находится в конфликте со своими родственниками, которые ее притесняют морально или материально. Ярким примером может послужить серия романов Даны Арнаутовой и Евгении Соловьевой «Королева теней», в которой главная героиня, Айлин Ревенгар, отрекается от матери и брата, а также привилегий, связанных со своим аристократическим происхождением.

*«Просто настроение и без того дерьмовым было: утром с домашними переругалась» [4].*

Героиня может принадлежать к древнему, но обе-



дневшему (проклятому) роду или быть простолюдинкой в школе среди богатых наследников. В любом случае девушка к началу повествования погружена в пучину семейных проблем, связанных с ее происхождением. Выбор героини такого типа связан не только с влиянием поттерианы, но и традициями волшебной сказки в целом.

Героиня считает себя и часто действительно является «серой мышкой», красота которой пока скрыта от мужчин и от нее самой.

*«Девушка нацупала очки, натянула на нос и с сомнением пожала руку.*

*– Страшилка, – заключил Эдуард обидно, а второй, сзади, примирительно сказал:*

*– Да ничо вроде, только подкраситься надо и линзы вставить» [6, с. 56].*

С другой стороны, героиня может изначально быть сказочной красавицей, что связано с традициями фанфикшн, в частности Мери Сью. В любом случае героиня подчеркнуто старается избегать возможных романтических отношений, которые могут отразиться на ее репутации, и посвящает все свое свободное время учебе, как например, героиня романов Светланы Субботы «Я – стрела». Если другие девушки пришли на отбор в Академию стражей, чтобы в короткий срок найти себе любовников из числа аристократических отпрысков и забеременеть, обеспечив себе скорый брак, то Стелла Маккой пробивает себе дорогу в чисто мужской профессии собственным упорством и мужеством.

Именно в учебе героиня «академки» видит для себя шанс обрести свободу от тягостных семейных или имущественных обязательств. В процессе обучения неожиданно выясняется, что главная героиня обладает удивительным магическим талантом.

*«– Ваш уровень дара, Дарья Андреевна, – пояснил ректор. – Не буду скрывать, из вас может получиться очень хороший маг, а в таких случаях мы согласия не спрашиваем <...> У вас очень высокий уровень дара, и учиться вы все-таки будете» [4].*

Для описания главной героини авторы ромфанта уже традиционно пользуются термином адепта, который позволяет им избегать заурядного слова «студентка». Главная героиня оказывается часто на совершенно не женских факультетах – боевой магии, некромантии и т.д. Для нее жизненно важно преуспеть на таком поприще, доказав всем окружающим свою самостоятельность. Таким образом авторы подчеркивают исключительность своей героини, в этой тенденции нельзя не усмотреть влияния феминизма.

Повествование начинается с момента попадания героини в чудесную академию магии и волшебства. Статус первокурсницы становится удобным для авторов, поскольку позволяет последовательно описать само учебное заведение, его внешнее и внутреннее устройство для читательниц. В том случае, если повествование представляет собой серию книг (от двух до 10–12 томов), то часто каждый том серии соответствует одному из годов обучения в академии, подобно поттериане.

Мужской персонаж «академки» представляет собой образец маскулинности, обладает отвратительным характером, гипертрофированным самомнением. Как правило, он принадлежит к аристократическому семейству, занимает очень высокое положение в обществе (гораздо выше, чем главная героиня). Являясь наследником правящего или просто очень знатного рода, он отказывается принимать ответственность и заниматься делами государственной важности. Его удивительный дар, являющийся основой его права на высокую должность, зачастую претит ему. Если же герой – учащийся выпускного курса, то в академию он попадает как раз для того, чтобы получить необходимые для своего будущего поприща знания. Следует отметить, что главный герой так же, как и героиня, к началу повествования имеет какие-либо трудноразрешимые семейные проблемы.

Если мужской персонаж является преподавателем, то часто это не просто преподаватель, но всемирно известный гениальный профессор, или даже ректор академии.

*«Пуцу на лекцию одну – придется брать все стадо, и никакой учебы не получится. Студентки мало того, что соображают хуже и приходится тратить дополнительное время на объяснение элементарного, они еще и отвлекают парней. Вместо формул в голове кого бы подцепить и кому бы глазенки построить. И ладно это, так ведь начитаются всяких книжонок про школы магии, где каждая вторая влюбляет в себя декана, а то и ректора, и давай меня окучивать. Поверь мне, я несколько раз ловил себя на желании придушить очередную дурочку, возмнившую себя героиней романа» [6, с. 146].*

Главный герой также всегда обладает уникальным магическим дарованием, является опытным магом, часто с военным опытом. Природа его магического дара неизменно темная, то есть он даже не просто боевой маг, но непременно некромант, имеющий особые отношения с жизнью и смертью, Темным Владыкой и так далее. Ярким примером может быть Грегор Бастельеро из серии Даны Арнаутовой «Королева теней» – прославленный боевой маг, некромант, избранный Претемнейшей Госпожи Смерти. Более того, и внешность такого героя также часто брутальна, а сам он, как правило, является брюнетом, хотя и не всегда. *«С самого утра у его светлости Грегора, лорда Бастельеро, Избранного Претемной Госпожи и главнокомандующего дорвенантской армией, было преотвратное настроение. Это могло бы стать серьезным препятствием для общения с окружающими, но Грегор привык думать, что если кого-то в нем что-то не устраивает, это чужие сложности. Не нравлюсь – просто держитесь подальше и останетесь целы и невредимы!» [1].*

Мужской персонаж в «академке» и ромфанте зачастую может быть даже не человеком (драконом, оборотнем, вампиром, демоном). В этом случае как представитель «высшей расы» герц испытывает неприязнь к человеческим девушкам. Мизогиния вообще довольно распространенная черта характера мужских

героев ромфанта (Макс Тротт, Эмиль фон Глун, Риан Тьер и т.д.).

*«Тротт был приглашенным преподавателем и вел специфический предмет не из общей программы. И он был женоненавистником. А как еще назвать человека, который на первой же консультации холодно попросил всех девушек собрать вещи и выйти, и заняться чем-нибудь менее мозгоемким?» [6, с. 141].*

Отношения главных героев, согласно законам ромфанта, начинаются с неприязни и даже ненависти. Мужской персонаж постоянно указывает на недостатки адепки, ее неподготовленность к занятиям, возможную профнепригодность:

*«– Дарья, не отвлекайтесь, – бросил Глун внезапно. А потом отложил мел, вернулся ко мне всем корпусом и пронзил пристальным взглядом синих глаз. – Если думаете, что сила вашего дара способна компенсировать нехватку образования, то спешу вас разочаровать – нет. И еще, следует понять: то, что вас приняли в академию без вступительных экзаменов и без аттестата о среднем магическом образовании, заслугой не является. Возможно, вы гениальны, но пахать все равно придется, Дарья. Поняли меня?» [4].*

С самого момента попадания в академию отношения героя и героини становятся все хуже, герой может быть жесток и непримирим по отношению к героине, как например, в романе Светланы Субботы «Я-стрела». Переломным моментом в отношениях героев часто становится эпизод спасения жизни (героиней – героя или наоборот). С этого момента надменный мужчина больше не может отрицать физических или моральных достоинств героини и постепенно принимает свои чувства к девушке. Так, например, физически слабая Алина Рудлог заступает за Максимилиана Тротта перед множеством врагов, когда их обоих захватили в плен. С того момента пораженный герой не может уже обманывать самого себя относительно природы чувств, которые он питает к своей юной ученице.

Любовная линия ромфанта всегда тесно переплетена с детективной интригой. В стенах академии может зреть заговор против королевской власти или официальной религии, как в книгах Cheshirra «Хозяйка судьбы» или в романах Д. Арнаутовой и Е. Соловьевой «Королева теней», Ирины Котовой «Королевская кровь». Тайные тоннели и подземелья скрывают страшных монстров, заключенных и сдерживаемых в волшебных стенах замка. При этом заговор часто связан с

судьбой мужского персонажа, спасти которого в силах только героиня. Как семейные, так и метафизические проблемы антагониста-любownika разрешаются благодаря героине.

Главная героиня становится свидетельницей убийств или иных магических преступлений, постоянно, иногда и не по своей воле, оказывается в центре странных и пугающих событий, проявляет неуместное любопытство и желание докопаться до причин происходящего. Довольно часто она становится мишенью для неведомого преступника, поскольку обладает необыкновенным магическим даром. Иногда она совмещает роль мишени и детектива, погружаясь в долгое расследование серии преступлений. В цикле Елены Звездной «Академия проклятий» Дзя Риате создает собственное детективное агентство по расследованию дел («ДэЮре»), за которые не берутся представители правоохранительных органов. Такая самостоятельность и постоянное стремление девушки оказаться в гуще смертельно опасных событий раздражают возлюбленного, потому что им движет желание защитить свою женщину (читай – навязать ей роль домохозяйки, слабой и зависимой). Поскольку ромфант – это гимн самодостаточности современной женщины, главная героиня отвергает роль хранительницы домашнего очага, предпочитая самоотверженно сражаться наравне с мужчинами.

«Академки» являются одним из наиболее популярных сюжетов ромфанта. Появление новых авторов, пишущих о магических академиях, говорит о востребованности этого сюжета среди читательниц. Традиционный для зарубежной классической литературы сюжет о трудностях школьного обучения в российской современной массовой литературе вообрал в себя писательский личный опыт. Мужество, находчивость, уникальный талант позволяют героине романтического фэнтези преодолеть все испытания, в процессе которых она познает саму себя. Бывшая трусиха, изгой, серая мышка обретает силы бороться за собственное счастье, противостоять обстоятельствам, находит друзей и возлюбленного. Но, прежде всего, героиня открывает в себе способность любить, страстную и чувственную натуру. Академия магии является для девушки местом, где она становится женщиной, зрелой личностью и профессионалом в рамках избранной специальности. В этом аспекте сюжет «академки» соответствует духу ромфанта как романа воспитания.

### Библиографический список

1. Арнаутова Д. Соловьева Е. «Королева теней» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://prodaman.ru/Dana-Arnautova/books/Koroleva-tenej-Dvojnaya-zvezda?back> (дата обращения 1.10.2021).
2. Вайнштейн О. Розовый роман как машина желаний // Новое литературное обозрение. 1996. №22. С. 303–331.
3. Вайнштейн О. Российские дамские романы: от девичьих тетрадей до криминальной мелодрамы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.ruthenia.ru/folklore/veinstein1.htm> (дата обращения 12.09.2019).
4. Гаврилова А. «Академия стихий». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.litmir.me/br/?b=212996&p=1> (дата обращения 12.09.2019).
5. Звездная Е. «Академия проклятий. Урок первый: Не проклиная своего директора». Издательство «Эксмо», 2021. 320 с.
6. Котова И. «Королевская кровь. Скрытое пламя». Издательство «Т8Rugram», 2020. 528 с.
7. Кургузова Н.В., Федорчук М.А. Золушка и оборотень: к вопросу специфике образной системы ромфанта // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. № 3 (84), 2019. С. 125–132.

8. Суббота С. «Я – стрела. Отбор в академию стражей». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://litnet.com/ru/book/ya-strela-otbor-v-akademiyu-strazhei-b89208> (дата обращения 1.10.2021).
9. Cheshirra. «Хозяйка судьбы». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://litnet.com/ru/book/xozyaika-sudby-b28575> (дата обращения 1.10.2021).

#### References

1. *Arnautova D. Solovieva E.* Queen of Shadows – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://prodaman.ru/Dana-Arnautova/books/Koroleva-tenej-Dvojnaya-zvezda?back> (accessed 1.10.2021).
  2. *Weinstein O.* The Pink novel as a desire machine // *New Literary Review*. 1996. No. 22. Pp. 303–331.
  3. *Weinstein O.* Russian ladies' novels: from girls' notebooks to criminal melodrama. – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://www.ruthenia.ru/folklore/veinstein1.htm> (accessed 12.09.2019).
  4. *Gavrilova A.* «Academy of Elements». – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://www.litmir.me/br/?b=212996&p=1> (accessed 12.09.2019).
  5. *Zvezdnaya E.* «Academy of Curses. Lesson one: Don't curse your director.» Publishing house «Eksmo», 2021. 320 p.
  6. *Kotova I.* «Royal blood. Hidden flame.» T8rugram Publishing House, 2020. 528 p.
  7. *Kurguzova N.V., Fedorchuk M.A.* Cinderella and the werewolf: to the question of the specifics of the figurative romfant system // *Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. № 3 (84), 2019. Pp. 125–132.
  8. *Subbota S.* «I am the arrow. Selection to the Guardian Academy.» – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://litnet.com/ru/book/ya-strela-otbor-v-akademiyu-strazhei-b89208> (accessed 1.10.2021).
  9. Cheshirra. «Mistress of fate». – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://litnet.com/ru/book/xozyaika-sudby-b28575> (accessed 1.10.2021).
- 
-

**ЛИ ЦУН**

аспирант, кафедра истории и теории литературы,  
Тверской государственной университет  
E-mail: lc37cong@yandex.ru

**LI CONG**

Postgraduate Student, Department of History and Theory  
of Literature, Tver State University  
E-mail: lc37cong@yandex.ru

### КОНЦЕПЦИЯ СПАСЕНИЯ ВОСТОКА ВО «ФРЕГАТЕ “ПАЛЛАДА”» И.А. ГОНЧАРОВА

#### THE CONCEPT OF SAVING THE EAST IN THE «FRIGATE “PALLADA”» BY I.A. GONCHAROV

*Статья посвящена анализу концепции спасения, которая является лейтмотивом при создании И.А. Гончаровым образа Востока во «Фрегате “Паллада”». Центральная идея, пронизывающая «восточные» главы, заключается в мессианской роли Запада по отношению к блоку восточных стран.*

*Ключевые слова:* И.А. Гончаров, «Фрегат “Паллада”», ориентализм, образ Востока.

*The article is devoted to the analysis of the concept of salvation, which is the leitmotif when I.A. Goncharov created the image of the East in the «Frigate “Pallada”». The central idea that permeates the «eastern» chapters is the messianic role of the West in relation to the bloc of eastern countries.*

*Keywords:* I.A. Goncharov, «Frigate “Pallada”», orientalism, the image of the East.

В очерках путешествия «Фрегат “Паллада”» И.А. Гончаров во многом выражает ориенталистские взгляды. Ориентализм – «это стиль мышления, основанный на онтологическом и эпистемологическом различии Востока и Запада» [5, с. 2]. Гончаров использует бинарную оппозицию между Востоком и Западом как основу для понимания Востока, она включает Запад как «я» и Восток как «другой»; Запад как рациональный, цивилизованный, прогрессивный, высокоуровневый и иррациональный, варварский, отсталый и низкоуровневый Восток.

Гончаров по своим убеждениям был западником. В России в середине XIX века славянофилы и западники горячо спорили о том, следует ли России идти по западному пути или придерживаться своего, традиционного. Западники настаивали на том, что модель Западной Европы является идеальной целью русского общества, они твердо верили, что Россия является частью западной цивилизации. Е.А. Краснощекова отмечает, что «в гончаровской историософии, каковой она предстает во «Фрегате “Паллада”», можно уловить отзвук идей П. Я. Чаадаева» [3, с. 184], который был убежденным западником. Но Гончаров, высказывая западнические взгляды на пути развития России, кроме того, выразил ориенталистские взгляды при формировании образа Востока в очерках путешествия.

Автор изобразил во «Фрегате “Паллада”» четыре страны крайнего Востока. Он отмечает: «Наконец мы, более или менее, видели четыре нации, составляющие почти весь крайний восток. С одними имели ежедневные и важные сношения, с другими познакомились поверхностно, у третьих были в гостях, на четвертых мимоходом взглянули» [2, с. 600], это Япония, Китай, Ликейские острова, Корея. Каждая из этих четырех

крайних восточных стран имеет свои особенности, но, по нашему мнению, доминирующая идеология, пронизывающая образы этих четырех государств, состоит в том, что только Запад может спасти Восток. Гончаров использовал дихотомию между Востоком и Западом в качестве отправной точки для описания Востока.

Во «Фрегате “Паллада”» Англия как представитель крайнего Запада является мерилем для Гончарова при оценке других стран, в ней был достигнут максимальный уровень развития научного прогресса на данный исторический момент. Она является высокоразвитой и цивилизованной страной, находится в старшей возрастной категории; Китай, Япония, Ликейя и Корея как блок Востока представляют собой менее развитые страны с низкой цивилизацией, они находятся в младенческой возрастной категории, там «гуляет в первобытной простоте дикарь» [2, с. 10]. Отношение автора к этим странам обусловлено в том числе и тем, что Гончаров смотрит на Восток с высоты западной цивилизации, смотрит на него сверху вниз.

Первой из четырех стран Востока, которую посетил Гончаров, был Китай. Китай в то время потерпел поражение в Первой опиумной войне и уступил Гонконг Англии. Гончаров изначально предполагал, что Гонконг будет неосвоенной землей, он увидел «песку и камней неистощимое обилие», но «англичане сумели воспользоваться и этим материалом» [2, с. 285]. Под руководством англичан «китайцы, своими руками и на свою шею, будут обтесывать эти камни, складывать в стены, в брустверы, ставить пушки» [2, с. 285]. В результате Гонконг, «этот бесплодный камень», станет «цветущим островом» [2, с. 285]. Здесь отчетливо прослеживается отношение автора: Англия спасла Гонконг и дала ему возможность развиваться. Китайцы из Макао мог-

ли приехать в Гонконг, чтобы работать кули, и «они, под руководством англичан, принялись очищать и осушать почву: эпидемия унялась, и переселение усилилось» [2, с. 288]. Наконец, наиболее значительное проявление развития и «взросления» в Гонконге – это торговля: «отличный чай, какой у нас стоит рублей пять, продается здесь (это уж из третьих или четвертых рук) по тридцати коп. сер. и самый лучший по шестидесяти коп. за английский фунт» [2, с. 288]. Развитие торговли – признак цивилизации, а страной-цивилизатором выступает Англия.

Гончаров приехал в Китай в период между Первой и Второй опиумными войнами. Автор описывал злоупотребление опиумом, насаждение его в государстве и нападал на американский и английский империализм за жестокость. Культурный смысл поражения Китая в Опиумной войне, по-видимому, заключался в дальнейшем определении Западом Китая как застойного, упадочного, неудачного, невежественного. В результате цивилизованный Запад справедливо взял на себя ответственность за «спасение» дикого и отсталого Китая, а насильственное подчинение Западом Китая получило необходимый авторитет в истории.

Гончаров неоднократно восхищался в очерках путешествия пейзажами Японии, однако автор называет это государство «тюрьмой», «хотя бы эта тюрьма была обсажена деревьями» [2, с. 314]. Природа Японии живописна, но он «с странным чувством смотрит на эти игриво-созданные, смеющиеся берега: неприятно видеть этот сон, отсутствие движения» [2, с. 321]. Безжизненность Японии происходит не из-за неплодородия почвы, а из-за отсутствия свободы, она вызвана застоём исторического развития. Гончаров задает вопрос: «Не скучно ли видеть столько залогов природных сил, богатства, всяких даров в неисконных, или, скорее, несвободных, связанных какими-то ненужными путями руках!» [2, с. 322]. Он не только фантазирует о том, как можно спланировать ландшафт Японии, но и представляет, какое светлое будущее было бы у Накасаки, если бы город был в руках русских. Очевидно, что, как и в случае с Гонконгом, автор считает, что Япония может развиваться только под руководством свободных и цивилизованных людей: «Какое бы славное предместие раскинулось в ней, если б она была в руках европейцев!» [2, с. 386].

Японию Гончаров называет запертым ларцом «с потерянным ключом» [2, с. 314], чтобы «проснуться», ей нужно найти этот ключ. В концепции Гончарова «народы Востока развиваются медленнее, в силу своей замкнутости, чем европейские страны, но по тем же самым законам, и впереди у них тот же путь, который прошла Англия» [1, с. 91]. Японии необходим толчок, она нуждается в руководстве взрослых, чтобы встать на путь развития, «ключ» к открытию Японии находится в руках цивилизованных старших: «если не нам, то американцам, если не американцам, то следующим за ними...» суждено «влиять в жилы Японии <...> здоровые соки» [2, с. 353].

В 1854 году экспедиция Путятина прибыла в порт Напа-Киян. В то время Ликейские острова были двой-

ным вассалом Китая и Японии. В 1372 году император династии Мин Чжу Юаньчжан (Китай) отправил посланника Ян Цзай на Ликейские острова с указом, король Тюдзана Сатто установил вассальные отношения с династией Мин. Китайские императоры пользовались высокой степенью политической власти на Ликейских островах. Ликейцы изучали китайскую культуру и распространяли китайские обычаи, император династии Мин Чжу Ди дал Хаси, сыну князя Тюдзана фамилию Се и титул вана (короля островов). Гончаров отметил много зданий в китайском стиле на островах, заметил китайские иероглифы. В 1609 году княжество Сацума (Япония) оккупировало Ликейские острова, тогда династия Мин уже не могла защитить себя, с этого времени острова стали также находиться и под японским контролем. Во «Фрегате “Паллада”» Ликейя описывается как копия (миниатюра) Японии. Гончаров считает, что господство Японии только усилило замкнутость и отсталость островов. По мнению Гончарова, Япония и Китай все еще сами нуждаются в руководстве свободного, развитого и цивилизованного Запада, не говоря уже о Ликейских островах, которые рассматривают Японию и Китай как родительские страны.

Автор «Фрегата “Паллада”» мало рассказывает о Корее, для него Корея – это неизведанная страна. Однако ее духовная жизнь берет свои истоки в Китае: «...они моральную сторону заняли у китайцев; не знаю, кто дал им вещественную» [2, с. 616], а отношение Гончарова во «Фрегате “Паллада”» к влиянию китайской цивилизации критическое: «Китайцы – старшие братья в этой семье; они наделили цивилизацией младших. Вы знаете, что такое эта цивилизация, на чем она остановилась, как одряхла и разошлась с жизнью и парализует до сих пор все силы огромного народонаселения юго-восточной части азиатского материка с японскими островами» [2, с. 601]. Очевидно, что возможность развития для Кореи заключается в освобождении от влияния Китая.

Таким образом, «весь крайний Восток, лишенный притока свежих сил, исчерпал свои собственные возможности» [1, с. 89], единственный путь для государств восточного блока выйти из состояния застоя, начать развиваться – это принять помощь Запада. Концепция спасения Западом Востока становится одной из центральных в формировании образа Востока во «Фрегате “Паллада”». Ориентализм – это западный дискурс, Запад управляет Востоком, доминирует и осуществляет власть над ним. Восток не может выразить себя, он всегда выражается Западом и подавлен авторитетом западного дискурса. Гончаров занимал официальную должность, поэтому его политическая позиция во многом созвучна официальной позиции России. Этот фактор стоит учитывать при анализе образа Востока, созданного Гончаровым. И наиболее развитая в техническом отношении Англия, и Россия изображаются во «Фрегате “Паллада”» как страны-цивилизаторы, именно они могут вывести Восток из младенчества и дать толчок к развитию всех государств этого блока.

### Библиографический список

1. *Васильева С.А.* Человек и мир в творчестве И.А. Гончарова: учебное пособие. Тверь: ТвГУ, 2000. 183 с.
2. *Гончаров И.А.* Полное собрание сочинений и писем в двадцати томах. Т. 2: Фрегат «Паллада». СПб.: Наука, 1997. 748 с.
3. *Краснощекова Е.А.* И.А. Гончаров: Мир творчества. СПб.: Пушкинский фонд, 1997. 496 с.
4. *Чаадаев П.Я.* Полное собрание сочинений и избранные письма. Т. I. М.: Наука, 1991. 800 с.
5. *Said E.W.* Orientalism. N.Y., 1978. 370 p.

### References

1. *Vasilyeva S.A.* Man and the world in the works of I.A. Goncharov: a textbook. Tver: TvSU, 2000. 183 p.
  2. *Goncharov I.A.* Complete works and letters in twenty volumes. Vol. 2: Frigate “Pallada”. St. Petersburg: Science, 1997. 748 p.
  3. *Krasnoshchekova E.A.* I.A. Goncharov: The world of creativity. St. Petersburg: Pushkin Foundation, 1997. 496 p.
  4. *Chaadaev P.Ya.* Complete works and selected letters. Vol. I. M.: Science, 1991. 800 p.
  5. *Said E.W.* Orientalism. N.Y., 1978. 370 p.
- 
-

УДК 82.192

UDC 82.192

**МАРКОВ А.В.**

аспирант кафедры истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, МГУ им. М.В. Ломоносова, филологический факультет  
E-mail: ssorryss@gmail.com

**MARKOV A.V.**

Postgraduate student of the Department of History of the Latest Russian Literature and Modern Literary Process, Moscow State University, Philological Faculty  
E-mail: ssorryss@gmail.com

### АНТИТОТАЛИТАРНЫЙ ДИСКУРС ПЕСЕННОЙ ПОЭЗИИ (А. ГАЛИЧ, А. БАШЛАЧЁВ, Е. ЛЕТОВ)

### ANTI-TOTALITARIAN DISCOURSE OF SONG POETRY (A. GALICH, A. BASHLACHEV, E. LETOV)

*В статье рассматриваются способы художественной интерпретации темы тоталитаризма в творчестве песенных поэтов различных поколений на примере самых остро конфронтационных по отношению к тоталитарной власти текстов. Различия в подходах к реализации замысла обусловлены творческой индивидуальностью авторов и изменениями в социокультурной ситуации в стране. Общим же становится мотив предостережения от повторения невыученных уроков истории.*

*Ключевые слова:* тоталитаризм, поэт и власть, песенная поэзия, рок-поэзия, авторская песня.

*The article discusses the ways in which the theme of totalitarianism is interpreted by song poets of different generations, using texts that are most intensely confrontational towards totalitarian power. The differences in the approach to the realization of the concept are due to the creative identity of the authors and changes in the sociocultural situation in the country. The common denominator is the warning against repeating lessons of history, that were not learned properly.*

*Key words:* totalitarianism, poetry and power, song poetry, rock poetry, author's song.

Изучение песенной поэзии на русском языке насчитывает не одно десятилетие. Не подвергается сомнению наличие как типологических, так и генетических связей между двумя течениями: тем, которое мы привыкли называть авторской, или бардовской песней, и рок-поэзией. Эти два явления признаны филологическим сообществом как примеры реализации прежде всего поэтической культуры, а С.В. Свиридов предложил общий термин: «авторская песенность» [7]. В данной работе произведения рок-поэтов и барда рассматриваются в одном ряду; одна из главных тем, питавших творческое вдохновение песенных поэтов разных поколений, стоит в центре внимания нашего исследования, а именно: тема власти.

Песенная поэзия, ставшая с возникновением феномена авторской песни одной из основных форм бытования поэзии в СССР и – позже – в России, всегда отличалась острой социально-политической направленностью. Авторская песня сформировалась в годы «оттепели», прежде всего, как альтернатива «советской массовой песне» – жанру тоталитарного искусства. Крайне важной видится в контексте данного исследования высказанная в монографии И.Б. Ничипорова мысль о том, что жанр авторской песни формировался в условиях «относительного раскрепощения оттепельной эпохи» [5]: именно социокультурный фактор обусловил саму возможность расширения корпуса проблем, поднимаемых поэтами авторской песни. «Поэзия всегда возникает из протеста против несовершенства жизни, несовершенства общества» [6] – говорил в интервью Б.Ш. Окуджава. Небесспорное это утверждение оста-

ся актуальным в контексте данной работы, посвященной раскрытию темы власти в песенной поэзии разных эпох.

Антитоталитарный пафос не только пронизывает творчество тех, кто, подобно А. Галичу или Ю. Киму, встал в открытую оппозицию действующей власти, но и присущ всему феномену авторской песни в целом. Песенная поэзия следующего этапа – рок-поэзия – перенимает у предшественницы её социально-политическое равнодушие, поставив его на рельсы радикального протеста, а порой усилив его с позиций эпатажа и контркультурности. В то же время эпоха накладывает свой отпечаток на творческий метод авторов. Аргус в статье «Барды (1)» отмечает: «Окуджаве и его подражателям приходится маскировать свои мысли, говорить аллегориями, менять интонацию голоса и делать паузы, которые публике наглядно разъяснили бы смысл того, что барды пытаются ей внушить» [2]. Но ещё со времен стихотворения «Мы живём, под собою не чуя страны...», приписываемого О.Э. Мандельштаму, доведенные до отчаяния поэты осмеливались сказать свое слово на самую опасную не только для возможности дальнейшего творчества, но и для самого их существования, жизни, тему. В данной работе планируется рассмотреть песенные тексты авторов, принадлежащих разным поколениям, в которых тема тоталитаризма является центральной и раскрыта в самых прозрачных формах, где поэты осмеливаются давать имя «Тому-кого-нельзя-называть», встают в открытую конфронтацию с режимом и пытаются донести до читателя (слушателя) те уроки истории, которые, как им кажется, не усвое-

ны вполне до сих пор. Таким образом, в качестве материала для данной работы были выбраны песенные тексты А. Галича «Поэма о Сталине», А. Башлачева «Абсолютный вахтер» и Е. Летова «Мертвый сезон».

Произведения, выбранные для данного исследования, сильно отличаются по объёму, что обусловлено их жанровой принадлежностью: поэма Галича, состоящая из четырёх глав, части, обозначенной поэтом как «авторское отступление» и эпилога, намного длиннее, чем поэтический опус Башлачева, тяготеющий к классическим формам поэзии, хоть и снабженный рефренами, которые характерны для структуры песенного текста; самым же маленьким по объёму оказывается текст Летова, имеющий традиционную (с некоторыми оговорками) куплетно-припевную форму. Общей для всех трёх произведений, помимо темы власти, становится степень обобщения, универсализации и мифологизации, характерная для модернистского сознания. Это обобщение становится наиболее очевидным при рассмотрении темпоральных маркеров.

Анализируя поэтику М. Анчарова, И. Ничипоров указывает на «парадоксальное переплетение сниженного изобразительного ряда и высокой романтической героики» [5]; Р. Абельская в своей статье расширяет значимость данного замечания, говоря о том, что оно может быть отнесено и к «авторской песне в целом» [1]. Интересно, что именно этим приёмом пользуется Галич, в данном случае не имея целью лексическими средствами изобразить мировоззренческий конфликт, а чтобы отразить идею существующей за пределами времени и пространства проблемы тоталитаризма. Погрузив своего слушателя (читателя) в классическую, казалось бы, картину рождения Спасителя: «Всё шло по плану, но немножко наспех: / Спускался вечер, спал младенец в яслях», автор разрушает мирную идиллию намеренно сниженным анахронизмом: «...загремели на пятнадцать суток / Поддавшие на радостях волхвы». Смещение времен достигает космических масштабов, когда автор прямо говорит о том, что «Разом потерявшие значенье / Столетия... Сомкнулись в безначальное кольцо». Сама история – «Саломея / С Иоанновой головой» – представляется в «Поэме о Сталине» Галича как заранее написанная пьеса, с уже распределёнными ролями, где каждое событие уже предначертано и ему суждено сбыться в свой черед: «Ты был первым. Ты и начинай!» – говорит вождь Спасителю, приглашая Его вновь сыграть вечную пьесу. Но Галич предлагает выход из замкнутого круга, колеса Сансары, прямо указывая: отбросить страх, не верить в утопии. Эта мысль, повторяется в роли варьирующегося рефрена: «Не бойтесь тюрьмы, не бойтесь сумы, / Не бойтесь мора и голода, / А бойтесь единственно только того, / Кто скажет: «Я знаю как надо!»». У Башлачева время также лишено конкретности: «Бал на все времена!». Но, как и в поэме Галича, у Башлачева присутствует и взаимосвязь времен, в которой прослеживается мотив предначертанности: «Эта линия жизни – цепь скорбных этапов». Пространство, где происходит действие, предстаёт раз-

мытым, но в образе города, что «скользит и меняет названия» угадывается «миражный Петербург повестей Гоголя и романа Андрея Белого» [4]. Настоящим же полем битвы становится метафизическое пространство «на незримых и призрачных жутких фронтах». Текст песни Е. Летова «Мертвый сезон» во многом продолжает заложенные предшественниками традиции. Автор постоянно акцентирует внимание на существовании тоталитаризма вне времени: «История не знает, чтоб хоть раз была свобода», «Как сажали и ссылали, так и будут впредь».

Изображение субъекта тоталитарной власти наиболее интересно в контексте данного исследования. Появление вождя в поэме Галича предваряется природными явлениями: «стало тихо-тихо-тихо», стало «зябко-зябко-зябко». Все живое оказывается «В предчувствии конца». Имя Сталина упоминается только в названии («поэма о Сталине»), в тексте же его образ узнаваем по характерным атрибутам: «Кавказские явились сапоги». Шаги названы «намеренно тяжелыми», что является очевидной отсылкой к «Каменному гостю» А. Пушкина, а сам образ сапог отсылает к уже упоминавшемуся стихотворению, приписываемому Мандельштаму. Автор здесь же, поэтическими средствами, даёт объяснение своей стратегии: так фигура Сталина лишается своей пространственно-временной конкретности, онтологизируется: «Разом потерявшие значенье / Столетия... Сомкнулись в безначальное кольцо». Сталин позднее приобретет у Галича черты булгаковского Понтия Пилата, как Пилат, он будет взывать к Христу: «Неужели, неужели / Столько лет и столько дней/ Ты, сопящий в колыбели, / Будешь мукою моей?». Угрожающими и пророческими слышатся слова в «Клятве вождя»: «Если ж я умру (что может статься) / Вечным будет царствие мое». Так в описываемом образе проступают черты Человекобога, а возможно, и антихриста. В исповедальной главе «Подмосковная ночь» образ Сталина раскрывается с помощью проникновения в психологию Вождя, в потемках его терзаний и мук совести, его бессильной злобы, злобы власти, признающей собственную ничтожность; наконец, в атмосфере параноидального страха неминуемого возмездия. В четвертой главе описывается комичная ситуация, в глубине которой лежит трагическое. Повествование ведётся от имени зэка, который в типичной для песен Галича ситуации – за рюмкой водки, на этот раз – в вагоне-ресторане – рассказывает попутчику о случае из лагерной жизни. В лагерь приходит информация о решениях 20 съезда: «Оказался наш Отец / Не отцом, а сукою» – заявляет начальник охраны. Принято решение немедленно демонтировать памятник вождю, находящийся неподалеку. При изображении памятника здесь автор обращается снова к образу каменного гостя, оживляя памятник, наделяя его способностью говорить: «Слышу голос каменный». Но литературные ассоциации расширяются, и в описании «И стоит он напролом / И летит как конница» виден уже образ памятника из «Медного Всадника», Петра. Парадоксы сознания со-



ветского обывателя отражены в строках: «Все стоим ревом ревом – / И вохровцы и ээки». У Башлачёва, как и у Галича, в изображении образа Вахтёра есть отсылки к пушкинскому «Медному всаднику» («он отлит в ледяную, нейтральную форму»). Образ «абсолютного вахтера», создаваемый автором, намеренно лишен конкретного содержания: это «лишь стерильная схема». В непривычном слуху словосочетании первое слово указывает на онтологическое существование; «Вахтёр» же, думается, употреблен неслучайно: имеет место отсылка к фразеологизму «синдром вахтера». Авторы статьи «Тема власти в творчестве Александра Башлачева: образы Сталина и Наполеона» отмечают, что «вечный диктатор «Абсолютный вахтер» и не похож на человека, это скорее механизм» [3], ассоциируя этот образ с Органчиком-Брудастым из «Истории одного города» Салтыкова-Щедрина. Отметим, что, хотя такая ассоциация и вполне закономерна, и генетическая связь между образами Органчика и Вахтёра может быть прослежена, между ними есть и важные различия, заставляющие искать более близкие по времени и духу ассоциации, например, в творчестве Платонова и Олеси. Так, Органчик, хоть и представляет собой механистическое зло, в большей мере олицетворяет бездушность бюрократической машины и самодурство царских начальников «на местах», по сути – посмешище в глазах разумных, в то время как Вахтёр – это механизм эпохи индустриализации, машина, перед могуществом которой необходимо преклоняться. Демоническая сущность Абсолютного Вахтёра раскрывается в отсылке к балу Воланда из «Мастера и Маргариты»: «всю ночь правит бал Абсолютный Вахтёр». Поливалентность «Абсолютного вахтера» подчеркивается не раз: «Абсолютный Вахтёр – ни Адольф, ни Иосиф», «Безупречный танцор магаданских площадок, / Часовой диск-жокей бухенвальдских печей», системе, которую призван создать Вахтёр, автор будто бы готов однажды дать название, но останавливается: «...да впрочем, не все ли равно». Так стираются различия между двумя тоталитарными системами; отметим, что Башлачев здесь не решает вопроса о правоте войны, не ставит под сомнение подвиг солдат. Его объектом здесь становится тоталитарная власть в любых ее проявлениях, которая существовала всегда и везде. Тоталитаризм предстаёт многоликой бюрократической и карательной машиной, не знающей жалости, не имеющей души. Признаки тоталитарной системы – военизированный порядок, навязанное чувство долга, и, конечно, жестокое преследование непокорных. В строке «Он обходит дозором свой архипелаг» содержится явная реминисценция на произведение А.И. Солженицына. Обрамляет текст мотив насильственного изменения реальности: «Этот город скользит и меняет названия / Этот адрес давно кто-то тщательно стер». Здесь Башлачев подчеркивает эфемерность города на Неве, в действительности менявшего названия четырежды за свою историю: Петербург, Петроград, Ленинград, снова Петербург. Летов не ищет названия для тоталитарных вождей и их систем, он находит название всей эпохи:

«Мёртвый сезон» начался, по Летову, с первым тоталитарным вождём. В строке: «История не знает, чтобы не было фашизма» «фашизм» употреблен не как конкретная политическая система, а скорее, как аллегория всех тоталитарных структур. «Мёртвый сезон» характеризуется не только террором, репрессиями, отсутствием надежды. Автор подчеркивает отсутствие искренней радости, чистого, открытого смеха у обитателей угрюмого мира «Мёртвого сезона»: «Уж если кто смеется, то от злобы или зависти». Перефразируя крылатое выражение, Летов подводит итог: «Всем благим начинаниям итог – ГУЛАг... / ...Всем благим начинаниям итог – Дахау». Снова обнаруживается неразличение советской и фашистской систем, и снова звучит предостережение (вспомним строки Галича «А бойтесь единственно только того, / Кто скажет: «Я знаю как надо!»»).

Методы авторов при изображении тоталитаризма разнятся. Галич, как драматург и актер, пытается даже примерить на себя «шкуру» Вождя, пытается проникнуть в его психологию. Образ субъекта тоталитарной власти, Сталина, раскрывается через его вечный спор с Христом. При этом евангельская тема перемежается с бытовыми, уличными и лагерными сценками; вместе со сменой этих тем удивительным образом изменяется и лексическое наполнение, когда от высокого, даже пафосного слога поэт вдруг переходит к сниженному, прилагательному стилю. Автор не лишает образ вождя доли человечности, человеческой слабости. Он даже сближает в одной из сцен Христа с его извечным антиподом: когда его герой молится в одиночестве: «Прости мне, Отче / Спаси... Прости» – эта ситуация подобна молитве в Гефсиманском саду. И все же это минутная слабость, и в эпилоге «дело явно липовое» завершается очередной частной трагедией, возведенной в абсолют: пророк умирает в лагерях. По сути, совершается еще одно распятие Христа. Тем трагичнее выглядит «справка о реабилитации», которую вручили «пророковой вдове». Как будто справкой можно искупить смерть Пророка. Башлачев ставит целью создать «стерильную схему», чтобы раскрыть суть явления. Здесь нет психологизма, нет ни капли человечности. Поэт непримиримо обличает жестокость онтологического зла. Тоталитаризм и смерть идут рука об руку, сметая все на своем пути. Поэт, по сути, провозглашает любую систему, саму государственность, порождением этого зла. «Механизм», «долг», «порядок», «система», «схема» – эти семы для Башлачёва означают одно: «ночь», «стерильность» – то есть отсутствие жизни. Летов также обращается к незавуалированному и агрессивному обличению тоталитаризма в его проявлениях жестокости и человеконенавистничества. Как и Башлачев, он не видит ничего человеческого в тоталитаризме, который несет в себе убийства, террор, запреты, сеет злобу и зависть, отсутствие свободы (прежде всего внутренней), словом, смерть. В то же время, как и у Галича, здесь особое внимание уделяется теме репрессий, вновь звучит лагерная тема. Все поэты склонны к тому, чтобы видеть в любой тоталитарной системе проявление онто-

логического зла. Зло меняет маски и личины, но остаётся злом, перевоплощаясь в различных исторических деятелей. Галич и Летов отдельно говорят об опасности модернистских утопий, о страшных последствиях вождизма. Поэты создали такие произведения, в которых мало или вовсе нет неясных, запутанных метафорами, спрятанных за неочевидными символами выводов: все лежит на ладони, и это мысль о том, что человечеству

стоит уже наконец выучить тысячелетний урок, не допускать зло к власти. «Призрак сталинизма», как и другого вождизма, всегда наготове и способен вырваться из небытия. Но он не способен ни на что в одиночку – его топливо, его ресурс – люди. Вспоминаются строки из песни «Ночной дозор» Галича о бюстах вождей: «Им бы, гипсовым, человечины – / Они вновь обретут величие».

### Библиографический список

1. *Абельская Р.Ш.*. Черты жанрового синтеза в творчестве бардов. Сочетание несочетаемых элементов. // Окуджава. Высоцкий. Галич...: Науч. альм. В 2 кн. Сост.: А. Е. Крылов, С. В. Свиридов. М.: Либрика, 2021. Кн. 1. С. 293–306.
2. *Аргус.* Барды (I). Цит. по: Окуджава. Высоцкий. Галич...: Науч. альм. В 2 кн. Сост.: А. Е. Крылов, С. В. Свиридов. М.: Либрика, 2021. Кн. 1. С. 165–168.
3. *Гавриков В.А., Кляченко В.А.* Тема власти в творчестве Александра Башлачева: образы Сталина и Наполеона. // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2018. Т. 23. № 2. С. 178–187.
4. *Логачева Т.Е.* Русская рок-поэзия 1970-х – 1990-х гг. в социокультурном контексте: дисс. ... канд. филол. наук. М., 1997. 185 с.
5. *Ничипоров И. Б.* Авторская песня в русской поэзии 1950–1970-х гг.: Твор. индивидуальности, жанрово-стилевые поиски, лит. связи. М.: МАКС Пресс, 2006. 436 с.
6. *Сахно, Хелен фон.* Поэзия всегда возникает из протеста. Разговор с советским поэтом Булатом Окуджавой. Цит. По: Окуджава. Высоцкий. Галич...: Науч. альм. В 2 кн. Сост.: А. Е. Крылов, С. В. Свиридов. М.: Либрика, 2021. Кн. 1. С. 87–91.
7. *Свиридов С.В.* Русский рок в контексте авторской песенности // Русская рок-поэзия: текст и контекст. Сборник научных трудов. Выпуск 12. Тверь, 2017. С. 7–22.

### References

1. *Abelskaia R.Sh.* Features of genre synthesis in the works of bards. A combination of incongruous elements. // Okudzhava. Vysotskii. Galich... Scientific Almanac. In 2 books. Compilers: A. E. Krylov, S. V. Sviridov. Moscow: Librika, 2021. Book 1. Pp. 165–168.
2. *Argus.* Bards (I). Quoted from: Okudzhava. Vysotskii. Galich ... Scientific Almanac. In 2 books. Compilers: A.E. Krylov, S.V. Sviridov. Moscow: Librika, 2021. Book 1. Pp. 165–168.
3. *Gavrikov V.A., Kliachenkov V.A.* The theme of power in the works of Alexander Bashlachev: images of Stalin and Napoleon. // RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism. 2018. Vol. 3. №3. Pp. 178–187.
4. *Logacheva T.E.* Russian rock poetry from the 1970s to the 1990s in a sociocultural context. Candidate thesis in Filology, Moscow, 1997. 186 p.
5. *Nichiporov I. B.* Author's song in Russian poetry of the 1950s-1970s: Creative individuality, genre-style search, literary connections. Moscow.: MAKS Press, 2006. 436 p.
6. *Cakhno, Khelen fon.* Poetry always emerges from protest. A conversation with the Soviet poet Bulat Okudzhava. Quoted from: Okudzhava. Vysotskii. Galich ... Scientific Almanac. In 2 books. Compilers: A.E. Krylov, S.V. Sviridov. Moscow: Librika, 2021. Book 1. Pp. 87–91.
7. *Sviridov S.V.* Russian Rock in the Context of Author's Song. // Russian rock poetry: text and context. Collection of scientific papers. Issue 12. Tver, 2017. Pp. 7–22.

УДК 82.0

UDC 82.0

**МАРКОВ А.В.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра кино и современного искусства, Российский государственный гуманитарный университет  
E-mail: markovius@gmail.com

**MARKOV A.V.**

Doctor of Philology (Dr. Sc.), Professor, Department of Cinema and Contemporary Art, Russian State University for the Humanities  
E-mail: markovius@gmail.com

**«ПОЭТИКА ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» Д.С. ЛИХАЧЕВА В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЛОГИИ ИСКУССТВА**

**THE POETICS OF OLD RUSSIAN LITERATURE BY D.S. LIKHACHEV IN THE CONTEXT OF THE SOCIOLOGY OF ART**

*Образцовая монография Д.С. Лихачева «Поэтика древнерусской литературы» установила норму изучения канонических литератур с конвергенцией книжных традиций. Доказывается типологическое сходство этой монографии с созданием канона плановой деятельности в русском авангарде (Алексей Гастев, Александр Богданов) и совпадения с западной социологией изобразительного искусства (Макс Баксендолл, Говард Беккер, Пьер Франкастель), не связанные с источниками книги, но только общностью научного развития в XX веке.*

*Ключевые слова:* социология литературы, социология искусства, Лихачев, канон, производство искусства, аудитория, интерес читателя.

*Likhachev's exemplary monograph "The Poetics of Old Russian Literature" established the standard for the study of canonical literature with the convergence of book traditions. I prove the typological similarity of this monograph with the development of planned activism in the Russian avant-garde (Alexey Gastev, Alexander Bogdanov) and coincidence with Western sociology of visual arts (Max Baksendall, Howard Becker, Pierre Francastel), not related to the sources of the book, but only by the commonality of scientific development in the 20th century.*

*Keywords:* sociology of literature, sociology of art, Likhachev, canon, art production, audience, reader's interest.

«Поэтика древнерусской литературы» Д.С. Лихачева (1967) [3] – одно из крупнейших достижений советской гуманитарной науки. Официальное признание этой книги (Государственная премия 1969 года) и огромный интерес читателей к древнейшему периоду отечественной истории сделали эту книгу парадигматической для постижения древнерусского искусства и артикуляции складывающихся в это же время, начиная с фильма А. Тарковского «Андрей Рублев» (1966) практик его восприятия, от туристических и коллекционерских до реконструирующих: не случайно в том же 1967 году Ю. Бычков создает идею маршрута «Золотое кольцо России», а в 1968 году хор Пятницкого получает статус академического. Необычность книги крупнейшего специалиста по предмету была в строгом системном и семиотическом анализе древнерусской литературы и искусства, с указанием как на соблюдение неизменных правил, так и на нарушение ожиданий читателей и зрителей, которые располагают образом совершенства еще до встречи с произведением. Средневековый зритель следует «стилеформирующему началу» при восприятии даже несовершенного памятника, восстанавливая «в уме идеальную симметрию», реконструируя «строгий ритм», угадывая «гармонию красок, где она дана только намеками» [3, с. 84], при этом не испытывая «необходимости осваивать новые эстетические коды» [3, с. 85], так как предсказуемость канона облегчает вхождение в большее эстетическое и идейное целое всего древнерусского искусства.

В этом смысле древнерусское искусство оказывается очень близко авангарду, который тоже постоянно нарушает читательские и зрительские ожидания, требуя от зрителя творческого участия, участия в конструировании произведения как эстетического целого, при этом «фактура» (воспользовавшись одним из ключевых терминов авангардной теории) облегчает это восприятие. Здесь Лихачев продолжает главную интуицию русского авангарда, ставшую магистральной для многих теоретических проектов: от «Психологии искусства» (1924) Л.С. Выготского до исследования фактуры Б. Арватовым в эссе «Быт и культура вещи» (1925): восприятие зрителя является встречным движением по отношению к действию искусства, которое в своей завершенности только и создает эстетическую форму (эстетическую цельность) как таковую. Так же пишет и Лихачев о средневековом каноне: «Единство стилистического кода, эстетическая негибкость, традиционность облегчают и творчество и со творчество, и создание произведений искусства и их восприятие» [3, с. 85].

Хотя параллелей между построениями Лихачева и авангардными теориями можно проводить немало, для нас существенна одна, позволяющая говорить о встроенности книги в магистральное развитие мировой социологии искусства. Речь о проективном направлении в раннесоветской науке, представленном такими именами, как А. Гастев, А. Кондратьев, А. Богданов. При всем различии убеждений у создателей проективного направления, общим было представление о возможно-

сти управлять не столько процессами по отдельности, сколько их суммой, результатом сложения или интерференции процессов, который при должном управлении и производит прорывной эффект. Ближе всего позиция Лихачева оказывается к А. Богданову, который противопоставил простое сложение масс, которое приводит к инертности системы, например, системы мать–ребенок [2, с. 122] и амплификацию масс в медийно организованном массовом движении, например, на демонстрации, где как бы энергетические волны всех участников накладываются друг на друга, и интерференция оборачивается умножением и выходом энергии [2, с. 128].

Лихачев точно так же противопоставил темы семейности и материнства в древнерусском искусстве, которые способствовали общей психологизации системы искусства, росту сентиментальности без прорывного развития [3, с. 81], что тесно связано с размышлениями ученого о неудаче Ренессанса на Руси, и взаимное наложение слова и изображения в комбинированных видах искусства, таких как надписи на иконах или миниатюры в летописях, что и производит искомую амплификацию, где неизменная сущность изображения, вступая в интерференцию со словами молитвы, и порождает чудесный эффект [3, с. 29]. Согласно Лихачеву, молящийся «был готов (...) услышать слова, обращенные к нему от изображения» [там же], и тем самым начальная запись слов, например, на свитке иконы, превращалась в материализацию слова как некоей фактуры, и определяющей дальнейшее поведение средневекового человека как парадигматическое и для его современников.

Здесь Лихачев оказывается очень близок «Тектологии» Богданова не генетически, а типологически. Богданов так же рассуждал, что в основе коммуникации исторически лежит порыв «детской импульсивности дикаря» [2, с. 473], готовность воспринимать окружающий мир так, что его реальности, например, повадки животных, становятся основой парадигматической социальной организации. Именно так, по Богданову, возникает и язык, не как средство коммуникации, а как инструментализованная фактура: по версии Богданова [2, с. 472], человек стал издавать первые семиотизированные звуки не когда отреагировал на окружающую реальность, как животные, а когда взял инструмент, и стал ахать и охать, копая землю и продельвая другие операции – так и появились сначала названия инструментов, а после и прочих вещей, в самих словах «копать» или «скоблить» слышится этот «ах» и «ох». Даже слово «душа», неприемлемое для материалиста Богданова, возникло из дыхания при работе и имеет не философский, но организационный смысл, как в выражении «душа компании» [2, с. 93–94]. Такая похожая на проекты А. Гастева семиотизация инструмента как предшествующая семиотизации предметного мира очень согласуется с реконструкцией Лихачевым средневекового мировосприятия как такого, для которого «все произведения рук человеческих в той или иной степени подчинены единому, цельному» [3, с. 84], соответствующему замкнутой жанрово-стилистической системе производства обозначений.

Но собственно, в западной социологии, особенно после «Миров искусства» Г. Беккера (1982) [5], обозначилась та же тенденция говорить как бы о двойной завершенности формы, напоминающее различие инструментальной завершенности языка и позднейшей референтной завершенности языка у Богданова, которое служило ему для доказательства, что митинг – лучшее произведение искусства, чем изображение матери с младенцем, что именно на нем достигается чистая инструментальность. Так, М. Баксандалл [1] обратил внимание, что, например, распределение работы в цехах между мастером и подмастерьем диктовалось не столько ленью мастера, который хотел переложить часть работы на плечи учеников (мы всё равно не докажем, что такая лень вообще была), сколько требованиями заказчиков, которым было важно, чтобы именно данную часть картины, наиболее ценную, например, лики, как самое знаменательное и даже чудотворное, написал мастер. Тем самым заказчики формировали не специфику заказа, а способ соотнесения авторства, значимости изображения и техники художественной работы. И получается, что именно эта инструментальность заказа, и приводившая к предельному выявлению таланта художника и подмастерьев, оказывалась более значимой для фактурной выразительности произведения и его действия в веках, чем образное мышление эпохи.

Говард Беккер, представитель Чикагской школы социологии, в уже упомянутой ключевой книге «Миры искусства» (1982) [5] говорит не об искусстве как таковом, а о мире искусства, иначе говоря, о совокупности акторов (люди и институции), которые и производят некоторые события и объекты, в качестве искусства. Позиция Беккера принадлежит символическому интеракционизму, говорящему о типичных скоординированных действиях как основе социальных взаимодействий. Получается, что мир искусства оказывается миром непрерывного производства и при этом некоторой распределенной оценки. Нам может показаться это определение банальным и даже редуцирующим искусство к мнениям, распространенным в художественных кругах. Но на самом деле Беккер имеет в виду другое – скоординированность действий всех в мире искусства, полностью отвечающей тому, как Лихачев реконструирует скоординированность всех действий внутри канонического искусства, где редактор летописи и становится автором не потому, что понятие об авторстве размыто, но потому что его работа с историческими данными как с семиотическими соответствиями инструментов воли Божией только и производит ту форму, которая и позволяет узнать всё происходящее как чуда, узнать о непосредственной Божьей помощи. «Средневековый читатель, читая произведение, как бы участвует в некоей церемонии, включает себя в эту церемонию» [3, с. 111] – эти слова Лихачева выглядят как кратчайшая формула символического интеракционизма как общего метода.

По Беккеру ясно, например, что если музыкант не будет исполнять произведения композитора, они не ста-

нут фактом искусства, или же станут фактом другого искусства, например, чтения партитур. По сути, Беккер говорит не столько о системе производства искусства, а о системе, превращающей слишком частные искусства в менее частные. О сходном писала в том же 1982 году в самиздатском эссе «Похвала поэзии» О.А. Седакова, указавшая, что хотя любование фонетикой речи или неожиданными сочетаниями образов, иначе говоря тем, что сейчас в 2021 году называют звуковым ландшафтом (Марсель Шион, Марк Фишер) и необходимой контингентностью (Квентин Мейясу, Ник Ланд), может оказаться глубже восприятия законченного произведения искусства, но оно останется слишком частным восприятием, тогда как поэтическая форма, правила восприятия которой все же достаточно распространены среди людей, не частное, а гораздо более общее дело, одно из немногих «нечастных» дел, оставшихся «на земле» [4, с. 140]. Фактурность коллективного действия, в том числе читательского, и заставляет переживать происходящее как чудесное, что «так чудесно» [там же]; и здесь Седакова следовала трактовке чуда у Лихачева и близкого ему Аверинцева как фактурного и парадигматического ответа на частную молитву.

Искусство для Беккера – это коллективное действие, по отношению к которому связь автор-произведение или произведение-восприятие оказывается лишь некоторым моментом выявления множества участников этого действия: например, произведение не может состояться как авторское, если оно не воспринято как авторское. Собственно, то, что мы понимаем отношение автора и произведения не как просто соотнесение, а как связь, говорит о наличии тех достаточно сложных процессов создания и бытования искусства, уже внутри которых можно прочертить такие связи связи как более сильные отношения. Участники производства искусства и понимают тогда ценность своей деятельности, потому что понимают ценность того, что произведено в результате. Кроме того, это множество расширено или усилено еще множеством техники: чтобы появились некоторые поэтические жанры, должен был появиться алфавит,

а для этого возникнуть изобретатели письменности и система школ – и такое последовательное создание инструментов как первичных фактов эстетического опыта, первичных источников реакций, очень напоминает приведенные выше проектные рассуждения Богданова.

Такое изобретение очередного «алфавита», или правил данного искусства, и является новацией, но потом она становится частью постоянных взаимодействий, например, единожды созданный реди-мейд превращается в перформанс. Но задолго до итоговой книги Беккера Лихачев, следуя просто носившемуся тогда в воздухе символическому интеракционизму в сочетании с кибернетическим планированием, и понял средневековое искусство как совокупность таких алфавитно-школьных изобретений, которые только и позволяют воспринимать отдельную символическую конфигурацию, текстовую, визуальную или текстово-визуальную, как фактурную. Если писатель использует ожидаемые приемы, но сугубо инструментализированные, то «задача писателя — в экспрессии изображения, в настойчивом доведении до сознания читателя сведений о святом, пространном внушении читателю благоговейного отношения к святому» [3, с. 133].

Итак, по Лихачеву, сведения оказываются инструментами преобразования жизни читателя, а благоговейное отношение – общим чудесным эстетическим фактом, и без первого невозможно второе как завершенность формы, а второе движется к первому как завершенности фактуры – ведь «сведения о святом» вовсе не анкетные факты, а сведения о его молитве и чудесах как действия в материальном мире, попавшем в фокус духовного внимания Бога и человека. Так авангардное понимание фактуры и авангардный проективизм, символический интеракционизм, шестидесятническая семиотика и кибернетика и внимание к духовности древней Руси неожиданно сошлись в уникальном моменте, и без понимания этого момента мы не поймем и многих других перипетий социологии искусства и литературы в отечественной традиции.

### Библиографический список

1. Баксандалл М. Живопись и опыт в Италии XV века: введение в социальную историю живописного стиля. / пер с англ. М.: V-A-C Press, 2019. 264 с.
2. Богданов А. А. Тектология: всеобщая организационная наука. М.: Трикта; Академический проект, 2019.
3. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы. 2 изд. Л.: Худлит, 1971. 414 с.
4. Седакова О. А. Похвала поэзии. СПб.: Академия исследований культуры, 2015. 146 с.
5. Becker H. S. Artworlds. Berkeley: University of California Press, 1982. 440 p.

### References

1. Baxandall M. Painting and Experience in Fifteenth-Century Italy. A Primer in the Social History of Pictorial Space. Oxford: Oxford University Press, 1988.
2. Bogdanov A. A. Tectology: general organizational science. Moscow, Triksa; Academic project, 2019. 712 p. (in Russian)
3. Likhachev D. S. Poetics of Old Russian Literature. 2nd ed. Leningrad: Hudlit, 1971. 414 p. (in Russian)
4. Sedakova O. A. In Praise of Poetry. Saint Petersburg: Academy of Culture Research, 2015. 146 p. (in Russian)
5. Becker H. S. Artworlds. Berkeley: University of California Press, 1982.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

**НИКИТИНА И.Н.**

кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

E-mail: kafedra338@mail.ru

**МИНКИН К.С.**

бакалавр, кафедрой русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций Брянский государственно-го университета имени академика И.Г. Петровского

E-mail: lirik1200@yandex.ru

**NIKITINA I.N.**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Bryansk State University

G. Petrovsky

E-mail: kafedra338@mail.ru

**MINKIN K.S.**

Bachelor's Degree, Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications Bryansk State University I.G. Petrovsky

E-mail: lirik1200@yandex.ru

**ГОРОДСКОЙ ТЕКСТ НА СТРАНИЦАХ РАССКАЗОВ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА («ГОРОД», «ПРОКЛЯТИЕ ЗВЕРЯ», «ИСТОРИЯ ИЗ ЖИЗНИ ШТАБС-КАПИТАНА КАБЛУКОВА», «ЛОЖЬ»)**

**URBAN TEXT ON THE PAGES OF STORIES LEONID ANDREEV («THE CITY», «THE CURSE OF THE BEAST», «STORY FROM THE LIFE OF STAFF CAPTAIN KABLUKOV», «THE LIE»)**

*В статье осмысливается феномен городского текста в творчестве русского писателя Л.Н. Андреева. В исследовании анализируются рассказы «Город», «Ложь», «История из жизни Штабс-капитана Каблукова», «Проклятие зверя» как художественная система с позиции мотивной структуры, концепции личности, хронотопа города, поэтики и психологизма. На основе тематических и эстетических критериев выявляются закономерности воздействия образа города на идейно-тематический комплекс произведений Л.Н. Андреева в контексте отечественной литературы. Осмысливается поэтика и эстетика урбанизации как способа реализации авторского замысла.*

*Ключевые слова: городской текст, топоним, город, хронотоп, Л.Н. Андреев, поэтика, фабула, сюжет, литературное направление, стиль, урбанизация, методология.*

*The article comprehends the phenomenon of the urban text in the work of the Russian writer L.N. Andreev. The study analyzes the stories «The city», «The curse of the beast», «Story from the life of staff captain Kablukov», «The lie» as an artistic system from the position of the motivic structure, the concept of personality, the chronotope of the city, poetics and psychologism. On the basis of thematic and aesthetic criteria, the regularities of the impact of the image of the city on the ideological and thematic complex of L.N. Andreev's works in the context of Russian literature are revealed. The poetics and aesthetics of urbanization as a way of realizing the author's idea are comprehended.*

*Keywords: urban text, topos, city, chronotope, urban text, L. N. Andreev, poetic, literary direction, style, urbanization, methodology.*

*«Нужно раскрыть свою душу для подлинного восприятия души города» [3, с. 21]*

В условиях развития отечественного литературоведения термин «городской текст» начал активно использоваться лишь к концу XX столетия, «когда были опубликованы работы Н.П. Анциферова о литературных образах Петербурга» [7, с. 32], ключевым в этом понимании является монументальное исследование «Душа Петербурга» [3]. На сегодняшний день сделаны большие шаги по изучению данного феномена Н.П. Анциферовым, Ю.М. Лотманом, М.С. Каганом и рядом других ученых, входящих в научные школы, связанные с изучением теории урбанизации и городского текста. Однако неизменным остаётся и тот факт, что в большой степени продолжается изучение именно Петербургского и Московского пространства на страницах произведений писателей различных эпох, а

отдельные урбанистические образы не подвергаются исследованию, что затрудняет систематизацию общих закономерностей влияния городского текста на традиционные нарративы рассказа, идейно-тематический комплекс произведения и историко-литературный процесс в целом. В этом и обнаруживается актуальность данного исследования, поскольку именно городская среда зачастую становится художественным пространством развертывания сюжетного действия многих рассказов Леонида Андреева.

Специфика творчества Л.Н. Андреева обуславливает проблемность изучения отдельных образов в его произведениях, поскольку литературное наследие Л.Н. Андреева характеризуется неоднородностью с методологической точки зрения. Неосознание себя как писателя-реалиста или же писателя-модерниста привело к синкретизму художественных методов в его произведениях, что было характерно творчеству многих писате-

лей данной эпохи, так как «реализм, который, оставаясь основным художественным методом, тем не менее трансформировался в соответствии с новыми модернистскими веяниями» [6, с. 124]. Феномен городского текста не исключение в данном контексте, поскольку сам образ осмысливается неоднозначно, меняется специфика его восприятия, писатель-модернист отходит от привычных Пушкинских и Гоголевских канонов воссоздания такого нарратива, в результате чего городской текст уже предопределяет фабулу и событийность произведения, характеры главных героев. В этом понимании важны открытия, сделанные В.Н. Топоровым в работах «Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического» [9] и «Петербург и «Петербургский текст русской литературы»» [10], в соответствии с тезисами которых «мы определяем текст города в литературном произведении как совокупность личностно-биографических, историко-культурных, топографических, топонимических, ландшафтных, климатических и др. урбанистических элементов, которые детерминируют процесс порождения художественных образов» [7, с. 35].

Создание образа города в произведениях Андреева строится чаще по принципу «от идеи к образу», для него куда важнее постижение той, зачастую, печальной действительности в судьбах отдельно взятых героев через призму других художественных образов: «Над его произведениями главенствует авторская идея, однако она подчинена художественному замыслу и поэтому вплетена в художественную материю» [5, с. 48], – что предопределяет связь сюжета с системой образов произведения. Однако и саму эту материю нельзя назвать реальной, так как объективно существующие образы зачастую окрашиваются в текстах Андреева пессимистическими настроениями, что порождает их мистическое восприятие читателем, не чуждо это и его городскому тексту.

Если в рассказы Л.Н. Андреева вводится образ города, то он существует автономно, отделен от всего мира, что можно проследить в рассказах «Город» и «Ложь». Фактически город обезличен – нет ни его названия, ни территориально-географического определения: «огромный город» [1, с. 376], – так называет его писатель в одноименном рассказе. Стоит сказать, что иногда автор старается и вовсе не упоминать слово «город», а заменять его непосредственным характерным описанием: «За толстыми стенами спали тысячи людей» [1, с. 270], – из рассказа «Ложь», где лексема «город» встречается всего один раз, словно сюжетное действие осуществляется вне пространства, и только в тот момент, когда действие из него переносится.

«Лицом» городского текста Л.Н. Андреева чаще всего становятся его жители, что предопределяет воздействие топоса города на развитие действия и героев. Чаще всего писатель отказывается от привычных принципов создания художественных образов обитателей урбанистической среды: можно сказать, что они обезличены, такая интерпретация достигается за счёт употребления местоимений, причём чаще личных и

указательных, тогда как приоритет неопределённых подсказывается самой логикой: «Город, в котором жили они: чиновник коммерческого банка Петров и тот, другой, *без имени и фамилии*» [1, с. 380], – усиливается это ощущение благодаря определенной поэтической системе, которая включает использование эпитетов с лексико-семантическими значениями «непонятный», применяемых по отношению к жителям города: «*неразгаданный*» [1, с. 380] и «*неузнанный*» [1, с. 380] [словарь ожегова] и сравнений со значением «мираж, нечто кажущееся» [словарь ожегова] – «*как призрак*» [1, с. 380] («Город»), «...населенной плачущими *призраками*...» [2, с. 26] («Проклятие зверя»). Специфическим средством образности в художественной системе рассказов Андреева выступают прозвища, которые даются по чертам внешности и нередко заменяют имена горожан, например: «*горбатенький*. <...>*лысый*, <...>*белокуренький*, совсем *седой*» [1, с. 380], а если фамилии гостей и упоминаются, то они максимально унифицированы: «*Смирнов, Антонов, Никифоров*» [1, с. 380], – такая обыденность порождает иронию, так как даже такие фамилии жители не могут запомнить, а главный герой рассказа «Город» у незнакомых людей постоянно забывает спросить имя: «*На извозчике Петров вспомнил, что он опять не успел спросить об имени*» [1, с. 377]. Нередко шаблонность и схожесть жителей города напоминает щедринских «глуповцев» и подчеркивается автором с помощью излюбленной гоголевской синекдохи: только мундиры и бакенбарды, разгуливающие по Невскому проспекту, сменяются на «*фрак, белый жилет и улыбку*» [1, с. 379]

Городской житель Л. Андреева вечно стремится укрыться за «*двойными стенами*» [1, с. 379], что вновь вызывает аналогию с гротескным образом премудрого пещера из одноименной щедринской сказки, но даже там не находит покоя. Помимо поэтики, определяющим в понимании городского текста становится и разветвленная система мотивов, в которой чаще всего фигурирует мотив неизвестности, особенно ярко это отражено в рассказе «Город», где горожане Андреева «*ехали неизвестно откуда и куда*» [1, с. 380]. Такой мотив в целом предопределяет идейно-художественное своеобразие городского текста, поскольку физическая неизвестность связывается в текстах писателя с социальной потерянностью, в конечном счёте мотиве потери собственного «Я» подчиняет себе всё остальное. Немаловажным в этом понимании является и мотив духоты, который изображен в рассказе «Проклятие зверя», жара диктует атмосферу города, что иллюстрирует преемственность реалистической традиции Ф.М. Достоевского в создании городского образа: «*Было очень жарко. Уж давно я начал ощущать эту тягостную, безысходную жару раскаленного города*» [2, с. 24], «*я задыхаюсь от этой невыносимой, дьявольской жары, у меня дрожат и подгибаются ноги*» [2, с. 27]. Такой принцип создания образа жителя городского пространства в рассказах Л.Н. Андреева полностью разрушает концепт личности: люди не представляют

никакого интереса для окружающего мира, придает неуловимый, по-гоголевски мистический и характер их существованию, что в конечном счете углубляет социальную проблематику произведения, демонстрирует не только общественный конфликт, но и психологическую трагедию личности.

Всё это способствует и образованию иронического художественного модуса, посредством которого автор обнажает индивидуально-личностную проблему человека, объединяя ее с социальными истоками происхождения все того же «маленького» человека, констатирует абсурдность такого существования. Безусловно, это сближает творческую манеру Андреева с Гоголевской традицией «существователей» и «небокопителей». Такая схожесть обнаруживается и в деформации художественного пространства, времени, ситуации потери собственного «Я» на страницах их текстов, что ещё раз отчасти указывает на преемственность принципов реалистического подхода в творчестве Андреева: «Н.В. Гоголь рассматривается как предвестник, а Л.Н. Андреев – как выразитель поэтики литературного авангардизма» [8, с. 15], – заключает Д.С. Тихомиров в своей диссертации. «Гоголевская традиция в прозе Л. Андреева».

Говоря о городском тексте Л.Н. Андреева, мы во многих его текстах воспринимаем урбанистический образ и его специфику через описание ландшафта, посредством которого происходит взаимодействие топоса с образами героев, причём во многих рассказах, в частности, рассматриваемых нами, оно схоже. Отметим, что топос города представлен Андреевым весьма условно: очень широким, но в то же время ограниченным, что достигается введением в текст произведения слов, обозначающих границы и рубежи, чаще всего ими выступают **стены** и **двери**, и подчеркиванием густонаселенности города: «Громаден и многолюден» [1, с. 377] («Город»), «и двери, двери, двери, и зеркальные стекла» [2, с. 20], «огромный, запутанный каменный клубок» [2, с. 17] («Проклятие зверя»), в нём спят «тысячи людей» [1, с. 370] («Ложь»), но в каждом произведении пространственная организация четко обозначена и не выходит за рамки «толстых стен» [1, с. 370], «каменных раздутых домов» [1, с. 377], улиц, бесконечных дверей. Парадокс очевиден – даже самое объемное городское пространство Андреева трансформируется в «равнодушно-жестокый» [1, с. 377], излишне заселенный уголок, который «давит землю» [1, с. 377] и в котором обычный человек, ищущий спокойствие и счастье, «задыхается и слепнет» [1, с. 378], подобно главному герою Петрову из рассказа «Город». Так личность, невольно или осознанно попадая в урбанистическую среду, лишается индивидуальности: повествователь в рассказе «Проклятие зверя» отмечает, что у обитателей «маленькие, сжатые, кубические души» [2, с. 17], в этом понимании Андреев – предшественник кубизма «Петербурга» А. Белого. Громадность и равнодушие города подавляют человека внутри него во всех планах: социальном, духовном, моральном. Доктор филологических наук А.В. Шаравин

замечает, что зачастую похожий городской образ выполняет «функцию социальной активизации, когда нищета и бесчеловечность реальности пробуждают неприятие и протест» [11, с. 235], – что, заметим, для творчества Леонида Андреева нехарактерно, так как в ряде случаев его герой смиряется с абсурдной действительностью: когда Петров перестаёт встречать «того, другого» на вечерах в доме Василевских, он не предпринимает никаких попыток ни отыскать его, ни узнать фамилию и имя данного господина, в результате чего герои больше никогда не встречаются, а последняя радость Петрова, которую он испытывал от общения с данным горожанином, утрачивается, ровно как и его личностное «Я». «Традиционно реалистическая тема «маленького человека» приобретает иную окраску у Леонида Андреева. Человек – беспомощное существо перед лицом злоеющих сил, бесконечно одинокое и страдающее» [4, с. 45]. На несостоятельность образа Петрова указывает даже нелепая манера его поведения, Л. Андреев говорит, что тот даже «пил нелепо» [1, с. 379], а ироническая основа создания образа главного героя подкрепляется обстоятельством случайной влюбленности в проститутку, которой Петров предлагает «быть его женой» [1, с. 379]. Дополняет эту картину и психологический портрет героя, который характеризуется постоянным состоянием страха и переживаний: «боялся огромного, равнодушного города» [1, с. 379], даже на лица горожан он взглядывал «с чувством страха и бессилия» [1, с. 378].

Стоит заметить, что иронический модус художественности в городских рассказах Л. Андреева зачастую сменяется модусом трагическим, чему, безусловно, способствует влияние урбанистического пространства: смешной, на первый взгляд, штабс-капитан Каблуков, попадая в «мерзкий городишко» [1, с. 70] спивается, его денщик, отправляясь на «на другой край города» [1, с. 73], идёт на преступление – похищает деньги, данные ему на покупку товаров к Рождественскому столу, про нелепого Петрова навсегда забывают в доме Василевских, будто бы его и никогда и не существовало, а повествователя рассказа «Ложь» на фоне «толстых стен» [1, с. 370], где «спалиты тысячи людей», [1, с. 270] жестоко обманывает женщина, в которую он влюбляется. Эти события, становясь судьбоносными для героев, определяют трагическую развязку и финал произведений, а эстетика критического реализма сгущает эмоционально-психологические эффекты.

Интересен и тот факт, что герой Андреева, чаще обладающий холопской психологией, пытается укрыться от давящих урбанистических ландшафтов в кабаке или ресторане: «Петров спрятался в первый ресторан» [1, с. 378], – а Кукушкин оказывается в подобном заведении вообще дважды, пытаясь спрятаться от городского «человеконенавистничества» [2, с. 70]. Андреев не даёт конкретного описания этого топоса ни в рассказе «Из жизни штабс-капитана Каблукова», ни в «Городе», что позволяет выявить определенные закономерности и сделать неутешительный вывод: местом спасения от города герой выбирает кабак, скрываясь от одной про-



блемы, погружается в другую. Подобная грань критического реализма, свойственная и художественным принципам Ф.М. Достоевского, свидетельствует не только о некоторой преемственности, но и об эволюции творческого метода Л.Андреева, сумевшего, в отличие от своего великого предшественника, показать новые грани социальной и нравственно-психологической проблематики современной ему действительности.

Еще одна особенность городского текста Леонида Андреева, которую мы хотели рассмотреть в данном исследовании, заключается в противопоставлении урбанистического пространства естественному, природному, которое чаще представлено топосом пейзажа: поля, реке, леса и моря: «...и вдруг почувствовал, какая толща каменных домов отделяет его от широкого, свободного поля» [1, с. 378] («Город»), «Я боюсь города, я люблю пустынное море и лес» [2, с. 17] («Проклятие зверя»), «Мы были далеко от города, и в темные окна глядело снежное поле» [1, с. 273] («Ложь»), «По ту сторону реки, за рядом дымовых труб города, выпускавших густые, белые и прямые столбы дыма, виднелось далекое белое поле, сверкавшее на солнце» [1, с. 73] («Из жизни штаб-капитана Каблукова»). Л. Андреев противопоставляет искусственному, неживому городу, который не позволяет развиваться личности, природе, где человек свободен, где даже земля, которую ещё недавно давили городские дома, уже «легко дышит под солнцем» [1, с. 378]. Движение героя от внутренне замкнутого пространства ко внешне разомкнутому предопределяет попытку побега от абсурдной городской реалии, которая деструктивно влияет на его судьбу. Человек зачастую оказывается закольцованным в городской среде, в виду чего так или иначе вынужден воз-

вратиться в город, таким образом, писатель обозначает безысходность его судьбы. Попытка выйти из такого пространства с помощью его преобразования, а не побега, оказывается тоже неудачной: когда герой рассказа «Город» «переселился в соседний номер, который был на пять рублей дороже и выходил окнами во двор. Петров думал, что здесь он не будет слышать грохота уличной езды <...>, но, когда наступила весна и с улиц скололи снег, опять начался грохот езды...» [1, с. 379]. Выход из подобного пространства, фактически уничтожающего тебя, Л.Н. Андреев видит в физической смерти, значение мотива потери в данном контексте претерпевает изменение: смерть физическая – есть душевное освобождение, поэтому в рассказе «Город» в развязке автор обращается к топосу кладбища, где уже «тихо, и только далекими отголосками проносится грохот уличной езды» [1, с. 382].

Восприятие городской реалии в творчестве Леонида Андреева представлено в минорной тональности. Человек боится города, бежит от него, но в конечном счёте в отчаянии и страхе возвращаются назад. Негативное воздействие урбанистического пространства на события и характеры героев обнаруживаются в творчестве многих авторов 60–90 годов, именно поэтому «основа этих произведений чаще всего представлена в следующих сюжетных узлах – смерть или болезнь близких, распад семьи, жизненные неудачи, обмен квартиры, пьянство, нищенское существование» [12, с. 259]. Контрастируя с пейзажной традицией в создании психологических портретов и топосов в литературе 19 века, Л. Андреев очередной раз подтверждает правомерность и прогрессивность теории «естественного» человека, как человека гармонично развитого и счастливого.

#### Библиографический список

1. Андреев Л.Н. Собрание сочинений в шести томах: Том 1. Рассказы 1898–1903. М.: Художественная литература. С. 70, 73, 270, 376–380, 382.
2. Андреев Л.Н. Собрание сочинений в шести томах: Том 3. Рассказы 1898–1903. М.: Художественная литература. С. 17, 20, 24, 26, 27.
3. Анциферов Н.П. Душа Петербурга / Н. П. Анциферов; грав. на дереве А. П. Остроумовой-Лебедевой. Пб.: Брокгауз-Ефрон, 1922. С. 21.
4. Бондарева Наталия Алексеевна Главная тема творчества Леонида Андреева // Вестник КГУ. 2009. №3. С. 45.
5. Макарьев Н. А. Леонид Андреев и становление русского модернизма / Н. А. Макарьев // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Филология. 2003. № 1. С. 48.
6. Минкин К. С., Никитина И.Н. Архетип Кассандры в одноименном рассказе Б.К. Зайцева: неореалистические возможности метода // Орловский текст российской словесности. Вып 13/ ОГУ им. И.С. Тургенева, ОГЛМТ, НИИ филологии ОГУ им. И.С. Тургенева. Орёл: Издательство «Картуш», 2021. С. 124.
7. Потанина Н.Л. Городской текст как теоретическая проблема // Филологическая регионалистика. 2012. № 1(7). С. 32, 35.
8. Тихомиров Д.С. Гоголевская традиция в прозе Л. Андреева: автореф. диссертации ... кандидата филологических наук: 10.01.01 / ; [Место защиты: Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т]. Астрахань, 2016. С. 16–17.
9. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического. М., 1995.
10. Топоров В.Н. Петербург и «Петербургский текст русской литературы» // Труды по знаковым системам. Тарту, 1984. Вып. 18.
11. Шаравин А.В. Городская проза 70-80-х годов XX века: Часть I. Брянск: Издательство БГПУ, 2000. С. 235.
12. Шаравин А. В. Модификации жанра городского рассказа 60-90-х гг / А. В. Шаравин // Вестник Брянского государственного университета. 2013. № 2. С. 259.

#### References

1. Andreev L.N. Collection of works in six volumes: Volume 1. Stories 1898–1903. Moscow: Fiction. Pp. 70, 73, 270, 376–380, 382.
2. Andreev L.N. Collection of works in six volumes: Volume 3. Stories 1898–1903. Moscow: Fiction. Pp. 17, 20, 24, 26, 27.
3. Antsiferov N.P. The Soul of St. Petersburg / N. P. Antsiferov; grav. on the tree of A. P. Ostroumova-Lebedeva. Pb.: Brockhaus-Efron, 1922. Pp. 21.
4. Bondareva Natalia Alekseevna The main theme of Leonid Andreev's creativity // Bulletin of KSU. 2009. No. 3. Pp. 45.

5. *Makarskov N. A.* Leonid Andreev and the formation of Russian modernism / N. A. Makarskov // Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series: Philology. 2003. No. 1. Pp. 48.
  6. *Minkin K.S., Nikitina I.N.* The Cassandra archetype in the story of the same name by B.K. Zaitsev: neorealistic possibilities of the method // Orel text of Russian Literature. Issue 13/ I.S. Turgenev OSU, OGLMT, Research Institute of Philology of I.S. Turgenev OSU. Orel: Kartush Publishing House, 2021. Pp. 124.
  7. *Potanina N.L.* Urban text as a theoretical problem // Philological regionalism. 2012. № 1(7). Pp. 32, 35.
  8. *Tikhomirov D.S.* Gogol's tradition in L. Andreev's prose : abstract. dissertations ... Candidate of Philological Sciences : 10.01.01 / ; [Place of protection: Volgogr. gos. sots.-ped. un-t]. Astrakhan, 2016. Pp. 16–17.
  9. *Toporov V.N.* Myth. The ritual. Symbol. Image. Research in the field of mythopoetic. M., 1995.
  10. *Toporov V.N.* Petersburg and the “Petersburg text of Russian literature” // Proceedings on sign systems. Tartu, 1984. Issue 18.
  11. *Sharavin A.V.* Urban prose of the 70-80-ies of the XX century: Part I. Bryansk: BSPU Publishing House, 2000. Pp. 235.
  12. *Sharavin A.V.* Modifications of the urban story genre of the 60-90s / A.V. Sharavin // Bulletin of the Bryansk State University. 2013. No. 2. Pp. 259.
- 
-

УДК 821.161.1.(091) – 4 ТУРГЕНЕВ И.С.

UDC 821.161.1.(091) – 4 TURGENEV I.S.

**САБЕЛО Е.В.**

аспирант кафедры истории русской литературы XI–XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: sabelo.el@yandex.ru

**SABELO E.V.**

Graduate Student, Department of the History of the XI–XIX Centuries of the Russian Literature, Orel State University  
E-mail: sabelo.el@yandex.ru

**ГЕДЕОНОВСКИЙ – ПЕРСОНАЖ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»:  
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ И ПРОБЛЕМА ПРОТОТИПА**

**GEDEONOVSKY IS A CHARACTER OF THE NOVEL OF I.S. TURGENEV «DVORYANSKOE GNEZDO»:  
ARTISTIC IMAGE AND PROBLEM OF PROTOTYPE**

*В статье рассматриваются взаимоотношения И.С. Тургенева с Гедеоновскими, анализируется образ Гедеоновского в романе «Дворянское гнездо», устанавливаются основные черты его характера и объясняется тургеневская трактовка его поведения. Доказано отсутствие прототипа образа Гедеоновского – это персонаж, созданный творческим воображением писателя.*

*Ключевые слова: И.С. Тургенев, Ф.И. Гедеоновский, В. Гедеоновский, «Дворянское гнездо», прототип, художественный образ, С.А. Гедеонов.*

*The article discusses the relationship between I.S. Turgenev and Gedeonovskye, the image of Gedeonovsky in the novel “Dvoryanskoe gnezdo” is analyzed, the main features of his character are established and the Turgenev interpretation of his behavior is explained. The absence of a prototype of the image of Gedeonovsky is proved – this is a character created by the creative imagination of the writer.*

*Keywords: I.S. Turgenev, F.I. Gedeonovsky, V. Gedeonovsky, “Dvoryanskoe gnezdo”, prototype, artistic image, S.A. Gedeonov.*

Одним из аспектов, к которому неизменно обращаются исследователи регионального текста, является поиск прототипов героев литературных произведений. Стремление обнаружить в ближайшем окружении писателя лиц, воплощенных затем в художественных образах, объясняются установкой, сложившейся в литературоведении еще в середине XX века, когда изучение «местного материала» начало восприниматься как эффективный путь постижения смысла художественного произведения, потому что «жизненный материал, <...> будучи претворен пером писателя, становится образом художественной литературы» [2, с. 4]. В современной науке существует устойчивое мнение, что «источники художественных образов часто оказываются нерасторжимо связанными с местом создания произведения или с местом, изображенным в нем» [3, с. 3]. Однако изучение «жизненного материала» и поиски прототипов часто приводят исследователей к малодоказательным предположениям. Так, в комментариях к письмам Варвары Петровы Тургеневой отмечается: «И.С. Тургенев, безусловно, хорошо знал отца Фёдора (**Фёдора Ивановича Гедеоновского** – Е.С.) и, вполне возможно, именно его выразительный портрет писатель оставил на страницах «Степного короля Лира» (1870): неслучайно и появления фамилии Гедеоновского в «Дворянском гнезде» (1859)» [7, с. 75].

Действительно, Гедеоновские служили в храме Спаса Преображения в Спасском-Лутовиново, начи-

ная с 1783 года, когда на место священника заступил диакон Иван Федорович Гедеоновский, а через семь лет настоятелем храма стал его сын Федор Иванович Гедеоновский, при котором и была освещена новая каменная церковь [6, с.17].

С отцом Федором были связаны очень необычные воспоминания писателя. Его отец – Сергей Николаевич – человек начитанный (в его библиотеке были книги Г.-Б. Мабли, Ш.-А. Монтескье, Ф.-М. Вольтера, Ж.-Б. Сэя, Н. Макиавелли, К.-А. Гельвеция, Ж.-Ж. Руссо), поклонник теории общественного воспитания Н.И. Новикова и системы всестороннего развития личности И.Г. Песталоцци, был крайне суеверным. По меткому замечанию Б. Зайцева он «боялся не Бога, не смерти и суда, а домовых» [5, с. 27]. «То, как отец ходил за священником, освящавшим поздним вечером углы обширного дома, как колебалось пламя свечи и как жутко это было, маленький Тургенев запомнил. (Священник являлся тут для Сергея Николаевича чем-то вроде колдуна, заклинателя – одна таинственная сила противостоялась другой)» [5, с. 27]. Священником, изгонявшим нечистую силу, был Федор Иванович Гедеоновский. Он же познакомил будущего писателя со Священным Писанием и подготовил его к первому причастию.

Был знаком И.С. Тургенев и со второй ветвью рода Гедеоновских. Василий Гедеоновский – выпускник Орловской семинарии 1839 года и настоятель хра-

ма Георгия Победоносца – был частым гостем в доме шаблыкинского помещика, страстного охотника и интеллектуала Николая Васильевича Киреевского. Образ мыслей шаблыкинского помещика знал не только старший Гедеоновский, но и его сын, который с возмущением вспоминал о том, что после отмены крепостного права Н.В. Киреевский радовался «даровому нищенскому наделу –  $\frac{3}{4}$  десятинам на душу» [4, стб. 58], с которыми были отпущены крестьяне.

Сам же Н.В. Киреевский жил на широкую ногу: «Усадьба его издали представляла какой-то восточный заколдованный город <...> Один из домов в усадьбе его был отделан как лучшая гостиница: здесь могли останавливаться более сотни приезжих, жить по неделям и даже не являться на глаза хозяина. Все желания, все прихоти гостей исполнялись в точности его дворецким <...> Более десятка линейек, шарабанов, троек всегда были готовы для выезда гостей <...> Особенно пышными выходили у этого барина так называемые «отъездные поля»: стая его гончих состояла более чем из двухсот смычков <...> Выезд тянулся с обозами чуть ли не на версту, так много приглашалось гостей на травлю волков и русаков» [10, с. 7–11].

Можно предположить, что отец Василий, не всегда одобрял образ жизни Киреевского, слишком шумным и расточительным он был, но чувство благодарности священник испытывал, так как на протяжении 20 лет шаблыкинский помещик финансировал строительство каменной церкви, которая была закончена только в 1853 году.

О Василии Гедеоновском оставил воспоминания его сын Александр: «Родители мои были из духовного звания; отец по тому времени был довольно просвещенный человек. Состоя в должности благочинного, он имел библиотеку для своего округа, выписывал много газет и журналов, не придерживаясь какого-либо определенного направления: тут были журналы и резко консервативного направления («Домашняя беседа» Аскоченского) и радикальная («Современник» времен Чернышевского, «Русское слово»). С 10 лет я уже пристрастился к чтению газет, и отец поощрял мое рвение» [4, стб. 57].

По взглядам своим отец Василий был просветителем. Он считал, что его дети должны обладать необходимыми навыками и знаниями в сельском хозяйстве, поэтому и «принуждал своих детей к участию во всех домашних и сельскохозяйственных работах» » [4, стб. 58].

Предполагалось, что сыновья Гедеоновского продолжат династию священников. Однако служение в храме стало делом жизни только для Эспера, а Александр, доучившись до 5 класса Орловской семинарии, бросил учебу, перешел в светское учебное заведение, стал народовольцем, прошел каторгу и эмиграцию, а после революции написал несколько очерков о своей революционной молодости.

Посещение Н.В. Киреевского, судя по письмам, было для Тургеневых делом обычным, так как хозяин «охотничьей столицы» Орловщины был их дальним родственником. Километрах в 10 от Шаблыкино

находилось имение Н.Н. Тургенева Юшково, граничащее с землями «чудаковатого барина», как называли на Орловщине Киреевского. В начале августа 1841 года писатель отправился в Карачевский уезд на охоту. В.П. Тургенева писала сыну в Юшково из Спасского-Лутовинова: «Пожалуйста, будь у Киреевского и постарайся найти в нем расположение. Тебе немудрено это. Он охотник» [7, с. 321].

Варвара Петровна тоже бывала у Киреевского. «Само собою разумеется, – писала она, – что из Юшкова поеду я к Киреевскому, хотя бы его и не было дома, – но! видеть его сад, его заведение, я себе не откажу» [7, с. 471].

Семейства Гедеоновских и Тургеневых связывало еще и то, что Николай Васильевич Киреевский был крестным отцом не только будущего революционера Александра, но и Сергея – рано умершего младшего брата И.С. Тургенева.

По словам Бориса Глебовича Преображенского, к священнослужителям Тургеневы относились с уважением. В начале 90-х годов он вспоминал: «Я назначен был священником в Спасское, когда жива была еще мать Ивана Сергеевича. Варвара Петровна.

Не знаю, чем объяснить, но только Иван Сергеевич любил меня и всегда принимал радушно. Часто я получал от него приглашение и тогда, когда у него собирались гости – почти всегда писатели» [6, с. 77].

Совершенно очевидно, что никто из мценских или шаблыкинских Гедеоновских не мог быть прототипом персонажа романа И.С. Тургенева «Дворянское гнездо»: слишком отталкивающим был образ Сергея Петровича, хотя Пестова и упоминает, что он из «поповичей».

Не случайно первую характеристику в романе Гедеоновскому дает Марфа Тимофеевна, которая «говорила всем правду в глаза». К общению племянницы – Марьи Дмитриевны Калитиной – с Сергеем Петровичем она относится иронично. Именно поэтому Пестова и обращает внимание на плохо скрываемое Марьей Дмитриевной ожидание гостя: «О чем вздыхаешь, мать моя? <...> Что это Гедеоновский нейдет?» [8, т. 6, с. 8, 10]. И если нетерпение племянницы Марфа Тимофеевна воспринимает с легкой насмешливостью, то к Гедеоновскому относится резко отрицательно. В лаконичном диалоге Пестова трижды упоминает о вранье Гедеоновского: «соврал бы что-нибудь, «что рот раскроет, то солжет или насплетничает», «Лучше бы он ни по-каковски не говорил: не лгал бы» [8, т. 6, с. 10]. Так, лживость Сергея Петровича Марфа Тимофеевна считает его главной чертой. Постоянное вранье Гедеоновского настолько прочно укоренилось в сознании Пестовой, что даже в критическую минуту, собираясь заняться поисками врача для Лизы, она размышляет: «Гедеоновский наемни хвалил какого-то; он все врет – а может быть, на этот раз и правду сказал» [8, т. 6, с. 151]. В заключительной части романа, при упоминании о Гедеоновском, звучит ставшая привычной характеристика: «Да, он жив и лжет по-прежнему» [8, т. 6, с. 156].

Отношение Пестовой раскрывается в романе на

уровне деталей. Если в начале разговора она «проворно шевелит спицами», то после характеристик, данных Марьей Дмитриевной – человек «почтенный», «приятный» – «спицы еще быстрее заходили в ее руках» [8, т. 6, с. 10]. Ускорение движений Пестовой передает ее плохо скрываемое раздражение и недовольство ограниченностью Марьи Дмитриевны, неспособностью Калининой разбираться в людях.

Для понимания образа Гедеоновского важна и еще одна деталь. Марфа Тимофеева сравнивает его с аистом, движения которого при ходьбе неторопливы и степенны. Созерцание птицы в естественной природе вызывает ассоциации с человеком, преисполненным чувством собственного достоинства.

Высокий рос Сергея Петровича подтверждает точность определения, данного ему Пестовой. Позже появится еще одна деталь его внешности – «длинный и правильный нос» [8, т. 6, с. 13]. Сходство с птицей акцентируется и двумя галстуками Гедеоновского: черным и белым является оперение самого распространенного вида аистов. Орнитоморфность образа подчеркивает недалекость персонажа и «является узнаваемой частью авторского стиля» [1, с. 53] И.С. Тургенева.

Не менее значимой является в романе и портретная характеристика Гедеоновского. Автор сознательно опускает описание его лица и сосредотачивает внимание на деталях одежды: «опрятном сюртуке, коротеньких панталонах, серых замшевых перчатках и двух галстуках» [8, т. 6, с. 10].

Для 1842 года подобный костюм выглядел достаточно нелепо. Опрятный сюртук полностью соответствовал модным тенденциям эпохи, а короткие панталоны возвращали в начало XIX века. Во время действия романа чаще носили длинные брюки, хотя «окончательное исчезновение из ежедневного обихода коротких штанов замечается лишь в четвертом десятилетии» [11, с. 346]. Короткие панталоны сохранялись «лишь в качестве служебного и официального костюма» [11, с. 347]. Совершенно очевидно, что одежда Гедеоновского призвана была подчеркивать его чин статского советника и причастность к губернской администрации.

Прическа Гедеоновского тоже по-своему примечательна. В начале сороковых годов еще сохранялась традиция, появившаяся в эпоху романтизма, когда волосы на голове лежали свободно. Для того, чтобы придать им волнистость использовались щипцы. Однако существовала и прямо противоположная тенденция. Виски делались абсолютно прямыми и укладывались с помощью масел. Увлеченность подобными прическами объяснялась тем, что именно так выглядел император Николай II. Рано облысевший русский царь с помощью накладок пытался скрыть отсутствие волос, поэтому парикмахеры и была введена прическа строгая и гладкая прическа, закрывающая лоб и виски. Выбор Гедеоновским прически не был случайным. Всем своим видом он демонстрировал негативное отношение к вольнодумству, к любым проявлениям внешней свободы и строгую приверженность нормам и правилам.

Весь облик («Всё в нем дышало приличием и пристойностью» [8, т. 6, с. 10]) и характеристика поведения персонажа восходят к грибоедовской традиции и образу Молчалина, для которого декларируемыми принципами были «умеренность и аккуратность». Так использование двух галстуков деталь тоже существенная, ярко характеризующая Гедеоновского. Он не знает, какой галстук больше подходит к его костюму, поэтому и повязывает два, для того, чтобы угодить и тем, кому понравился бы черный, и тем, кто хотел бы видеть на нем белый.

Сапоги Гедеоновский носит без каблуков и без скрипа, чтобы они не стучали и не доставляли неудобства людям, от которых он может зависеть. Педантичность проявляется в жестах Гедеоновского. Например, он «взял двумя пальцами свою шляпу с аккуратно положенными на одном из ее полей перчатками» [8, т. 6, с. 18].

Желание услужить является значимой чертой его поведения. Паншина Гедеоновский побаивается: при встрече с ним он «засмеялся тоненьким и подобострастным смехом» [8, т. 6, с. 16]. И в карты Сергей Петрович проигрывает Паншину двенадцать рублей, потому что хочет угодить молодому и подающему большие надежды чиновнику из Петербурга. Точно также персонаж комедии А.С. Грибоедова «в пору карточку вотрет».

Лесь – неотъемлемая черта поведения Гедеоновского. Он восторгается романсом Паншина. «Гедеоновский даже крикнул: «Восхитительно! и поэзия, и гармония одинаково восхитительны!»» [8, т. 6, с. 17]. Точно так же он восторгается, когда слушает исполнение Варварой Павловной «трудного этюда Герца» и «арии из «Лучии»» [8, т. 6, с. 128]. Высшей точкой для выражения восторгов Гедеоновского становится дуэт Паншина и Варвары Павловны: он «не находил слов и только головой качал» [8, т. 6, с. 131].

Однако образ любителя музыки развенчивается И.С. Тургеневым. Гедеоновскому скучно слушать пенье: «вдруг неожиданно зевнул и едва успел прикрыть рот рукой» [8, т. 6, с. 131]. Для него восторги по поводу исполнения музыкальных партий и романса – часть ритуала, который прочно вошел в его обыденную жизнь. Он привык говорить комплименты тем, кто может быть ему полезен. Персонаж комедии «Горя от ума» также угождал «всем людям без изъятия», поэтому и сделал успешную карьеру, стал ассессором.

Карьера Гедеоновского тоже сложилась удачно, благодаря Калитину, губернскому прокурору, он дослужился до статского советника, о чем напоминает племяннице Пестова. Недалекая Марья Дмитриевна не понимает и не видит лживости своего приятеля, поэтому и говорит о преданности Гедеоновского мужу. Марфа Тимофеевна, напротив, знает, что слова благодарности, трепетные воспоминания о начальнике и его «смирение» – фальшивы. Это привычка лицемерить, укоренившаяся в его натуре.

Восклицание «Сельфида!» для Гедеоновского обычное выражение подобострастия. Он даже не задумывается о смысле балетного образа и, очевидно, не знает

ни содержания новеллы «Трильби» Шарля Нодье, ни либретто Адольфа Нурри. В силу своей необразованности он даже не подозревает, что Сильфида губит судьбы Джеймса и Эффи, точно так же, как появление Варвары Павловны разрушает жизни Лизы и Лаврецкого.

Анализ образа Гедеоновского дает возможность утверждать, что никакого отношения к семействам орловских священников персонаж романа не имеет. Это образ вымышленный, в большей степени восходящий к литературному персонажу Молчалину, чем к реальному человеку. Хотя фамилия Гедеоновского могла быть образована от фамилии Степана Александровича Гедеонова. И.С. Тургенев вынужден был общаться с ним почти всю жизнь, но уважения к нему не испытывал.

С.А. Гедеонов – достаточно яркая фигура в культурной жизни России XIX века. Человек талантливый, он за два года окончил историко-филологический факультет Петербургского университета, а потом на протяжении длительного времени занимался классической филологией и русской историей, руководил Эрмитажем, был директором Императорских театров.

И.С. Тургенев познакомился с ним в 1843 году, во время первых гастролей Полины Виардо; и С.А. Гедеонов, и начинающий писатель входили в круг ее поклонников. Отношения между приятелями испортились после того, как И.С. Тургенев опубликовал рецензию на историческую драму С.А. Гедеонова «Смерть Ляпунова». Оценка произведения была максимально объективной. И.С. Тургенев не отказывал автору в образованности и начитанности, отметил его слог «гладкий и чистый – слог образованного русского человека» [8, т. 1, с. 239], но, в то же время, достаточно корректно, указал на недостатки: эклектичность, отсутствие таланта, затянутость диалогов, вторичность, условность образов.

Семейство Гедеоновых обиделось, и это привело к тому, что постановка на сцене драматургии И.С. Тургенева оказалась затруднительной. В письме М.С. Щепкину от 27 октября (8 ноября) 1848 года писатель предупреждал, что не нужно сообщать заранее автору пьесы, и уточнял «на меня дирекция, я знаю, втайне гневается за критику *гедеоновского* (выделено нами – Е.С.) «Ляпунова» в «Отечественных записках» – и с большим удовольствием готова нагадить мне» [9, т.1, с. 276]. И в дальнейшем упомина-

ния С.А. Гедеонова в письмах И.С. Тургенева носили негативный характер. От относительно нейтральных («Я встретил там также Степана Гедеонова, который совсем не изменился. Наш разговор длился лишь мгновение. Решительно – мы не симпатизируем друг другу») [9, т. 2, с. 364] до ироничных («Может быть, этот барин и разрешит. Ведь он директор Эрмитажа») [9, т. 7 с. 17] и язвительных («Его спесь и высокомерие в сочетании с неизлечимой страстью заниматься литературой (изображая полнейшее к ней презрение) вызывают у меня в памяти тех помпидьянов, которых столь удачно высмеивал Вольтер» [9, т. 2, с. 406]; «искать правды у Гедеонова (молока от козла)» [9, т. 3 с. 285]; «Как всегда, мало симпатичен – и внутренне, и даже внешне. – Необычайная самоуверенность в суждениях с его стороны») [9, т. 13, с. 285].

Еще более резко охарактеризовала С.А. Гедеонова Полина Виардо, отметив его заносчивость: «Степан все тот же, язвительный и малопрятный. Имейте в виду, что он высокопарно называет совсем маленькую брошюру по археологии своим трудом (бог весть о какой статуе, привезенной им из Италии...)» [9, т. 2, с. 504].

Однако, даже те отрицательные характеристики, которые сохранились в эпистолярном наследии писателя, дают возможность утверждать, что С.А. Гедеонов был человеком ярким и необычным. Он не подстраивался под окружающих, открыто демонстрировал свою успешность и независимость, не скрывал своего отношения к людям. Перечисленные особенности натуры С.А. Гедеонова доказывают, что не мог быть прототипом персонажа романа «Дворянское гнездо». Успешная карьера, переустройство Эрмитажа, попытки реформировать русскую театральную жизнь, пусть и неудачные, свидетельствуют о неординарности личности С.А. Гедеонова. Для того, чтобы отстаивать свою научную позицию, бороться со сложившейся театральной системой, прямо демонстрировать свои убеждения нужны были и сила воли, и сила характера, которыми не обладал персонаж тургеневского романа. А из этого следует, что образ Гедеоновского является плодом творческого воображения художника, в большей степени ориентированного на традицию комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума», чем на образ реального человека.

### Библиографический список

1. Антонова М.В., Солодов А.В. Орнитоморфные образы в «таинственных повестях» И.С. Тургенева// Образование и культурное пространство, 2021. № 2. С. 52–58.
2. Анциферов Н.П. Методика изучения и показа литературной жизни края в экспозиции краеведческих музеев / Ком. по делам культ.-просвет. учреждений при Совете министров РСФСР. Науч.-исслед. ин-т краевед. и музейной работы. М.: Госкультпросветиздат, 1949. 23 с.
3. Ашихмина Е.Н. Город Орёл в творческой лаборатории Н.С. Лескова: автореферат дис. ... кандид. филол. наук: 10.01.01. Орел: ОГУ, 2010. 20 с.
4. Гедеоновский А.В. Автобиография// Энциклопедический словарь Русского библиографического института Гранат. 7-е изд. стереотип. Гранат, 1940–1941: в 72 т. / Под ред. Ю.С. Гамбарова, В.Я. Железнова, М.М. Ковалевского и др. Т. 40: Социализм. Вып.4. М.: Рус. библиогр. инст Гранат. [б. г.]. С. 57–71.
5. Зайцев Б.К. Жизнь Тургенева. Романы-биографии. Литературные очерки// Собрание сочинений: в 5 т. Т. 5. М: Русская книга, 1999. 544 с.
6. Рында И.Ф. Черты из жизни Ивана Сергеевича Тургенева. СПб.: Тип. А.С. Суворина, 1903. 78 с.
7. Твой друг и мать Варвара Тургенева. Письма В.П. Тургеневой к И.С. Тургеневу (1838–1844)/ Подгот. текста и комментарии

Е.Н. Левиной, Л.А. Павловой. Тула: Гриф и К, 2012. 584 с.

8. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 12 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). 2-е изд., испр. и доп. М.: Наука, 197–1986.

9. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 18 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). 2-е изд., испр. и доп. М.: Наука, 1982–2018.

10. *Юрасовский А.И.* Былые чудаки в Орловской губернии. Составил орловский старожил. 2-е изд. Орел: Типо-Литография А. П. Матвеевой, 1909. 113 с.

11. Энциклопедия сценического самообразования: в 5 т. Т.4: Костюм. Очерки по истории костюма/ Под ред. Ф.Ф. Комисаржеского. СПб: Журнал «Театр и искусство», 1910. 495 с.

### References

1. *Antonova M.V., Solodov A.V.* Ornithomorphic images in “mysterious stories” of I.S. Turgenev // Education and cultural space, 2021. No. 2. Pp. 52–58.

2. *Antsiferov N.P.* Methods of studying and showing the literary life of the region in the exposition of local history museums / Kom. for cult.-skylight. institutions under the Council of Ministers of the RSFSR. Nauchn.-issled. Institute of local lore. and museum work. Moscow: Goskultprosvetizdat, 1949. 23 p.

3. *Ashikhmina E.N.* The town of Orel in the creative laboratory of N.S. Leskov: abstract dis. ... candid. philol. Sciences: 10.01.01. Orel: OSU, 2010. 20 p.

4. *Gedeonovsky A.V.* Autobiography // Encyclopedic Dictionary of the Russian Bibliographic Institute Granat. 7th ed. stereotype. Pomegranate, 1940–1941: in 72 volumes / Ed. Yu.S. Gambarova, V. Ya. Zheleznova, M.M. Kovalevsky et al. T. 40: Socialism. Issue 4. M.: Rus. bibliography inst Pomegranate. [b. g.]. Pp. 57–71.

5. *Zaitsev B.K.* The life of Turgenev. Novels-biographies. Literary essays // Collected works: in 5 volumes. V. 5. M: Russian book, 1999. 544 p.

6. *Rynda I.F.* Features from the life of Ivan Sergeevich Turgenev. SPb.: Type. A.S. Suvorin, 1903. 78 p.

7. Your friend and mother Varvara Turgeneva. Letters to V.P. Turgeneva to I.S. Turgenev (1838-1844) / Prepared. text and comments by E.N. Levina, L.A. Pavlova. Tula: Grif and K, 2012. 584 p.

8. *Turgenev I.S.* Complete works and letters: in 30 volumes. Works: in 12 volumes / Academy of Sciences of the USSR. Inst rus. lit. (Pushkin's house). 2nd ed., Rev. and add. Moscow: Nauka, 1978–1986.

9. *Turgenev I.S.* Complete works and letters: in 30 volumes. Letters: in 18 volumes / USSR Academy of Sciences. Inst rus. lit. (Pushkin's house). 2nd ed., Rev. and add. Moscow: Nauka, 1982-2018.

10. *Yurasovsky A.I.* Former eccentrics in Orel province. Compiled by an old-timer Orel. 2nd ed. Orel: Typo-Lithograph by A.P. Matveeva, 1909. 113 p.

11. Encyclopedia of stage self-education: in 5 volumes. Vol.4: Costume. Essays on the history of the costume / Ed. F.F. Komisarzhesky. SPb: Journal “Theater and Art”, 1910. 495 p.

**СТЕПАНОВА Н.С.**

доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»  
E-mail: ns-kursk@yandex.ru

**STEPANOVA N.S.**

Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Russian Language and General Educational Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University  
e-mail: ns-kursk@yandex.ru

**ОЛЬФАКТОРНАЯ ПАМЯТЬ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ И.С. ШМЕЛЕВА**

**OLFACTORY MEMORY IN THE AUTOBIOGRAPHIC PROSE BY I.S. SHMELEV**

*Статья посвящена изучению одорического пространства романа И.С. Шмелева «Лето Господне»; исследованию роли и функций ольфакторной лексики; описанию и анализу использования в художественном творчестве уникальной способности запахов вызывать к жизни эмоциональные воспоминания; рассмотрению роли запахов в актуализации писателем ассоциативно-памятного аспекта автобиографической прозы.*

*Ключевые слова:* И.С. Шмелев, «Лето Господне», память, воспоминание, запах, одорический, ольфакторный

*The article is devoted to the study of the odoric space of the novel by I.S. Shmelev «Summer of the Lord»; the description of the role and functions of olfactory vocabulary; the analysis of use in artistic creation of the unique ability of smells to bring emotional memories to life; the consideration of the role of smells in the actualization by the writer of the associative and memorial aspect of the autobiographical prose.*

*Keywords:* I.S. Shmelev, «Summer of the Lord», memory, remember, smell, odoric, olfactory.

Вопрос о поэтике запахов, об «обонятельном пространстве» (П.А. Флоренский) художественных текстов активно изучается в современном литературоведении, поскольку запах – это один из устойчивых элементов сенсорной образности русской словесности; более того – художественные тексты, в которых вербализованы «телесные ощущения и эмоции», могут быть определены как «хранилище и фундаментальный архив саморефлексии человечества» [8, с. 3].

Как отмечают современные исследователи ольфакторной образности, запахи принимают участие в развитии сюжетного действия, создают «особую атмосферу повествования – выступают средством дополнительной художественной выразительности, маркерами пространства и времени», дополняют «бытовые и психологические характеристики» героев, «выводят на новые аспекты трактовки произведения» [2, с. 78]; «запахи выполняют характерологическую и оценочную функции, являются двигателями внутреннего сюжета, актуализируют ассоциативно-памятный аспект произведения» [6, с. 108]. Запахи «маркируют время и пространство, наполняющие его предметы и лица, вызывают воспоминания» [3, с. 123]; выступают как сигналы, включающие механизмы памяти, позволяющей создавать и выражать мир художественных идей и образов, обуславливающей ассоциативность повествовательной структуры, диахронность повествования в автобиографическом произведении; формируют пространство ольфакторной памяти. Анализ «одорических образов» может позволить «по-новому взглянуть на художественное произведение и всё творчество автора в целом» [10, с. 92].

Память лежит в основе знаковой системы, «позволяющей создавать и выражать мир художественных идей и образов, так как художественная литература, как и культура в целом, есть один из способов формирования коллективной памяти» [13, с. 259]. В своей работе мы обратились к изучению одорического пространства автобиографической прозы И.С. Шмелева, исследованию роли и функций ольфакторной лексики в книге «Лето Господне» с целью обнаружения механизмов включения персональных воспоминаний, являющихся частью общей памяти, сознательно творимой поколением первой волны русской эмиграции.

Хронотоп в «Лете Господнем» имеет циклическую основу; части романа построены по принципу годового православного календарного круга, что подчеркнуто названием глав; «течение времени оказывается хронологически последовательным, но дискретным» [1, с. 117]; время обладает «пространственными» свойствами и объективными характеристиками: цветом, звуком, запахом.

Внутренний мир автобиографического произведения И.С. Шмелева, без преувеличения, наполнен запахами; каждая глава, соотнесенная с определенным временем года и православным праздником, отличается своей одорической образностью. Из всего разнообразия явственно выделяются и постоянно повторяются группы запахов, которые можно обозначить как сакральные («священные»); запахи места обитания (внутреннее пространство дома и двор), запахи природы и города, телесные запахи (запахи окружающих ребенка людей), гастрономические (кулинарные), растительные (фло-



ральные) запахи, рассмотрению которых и посвящено наше дальнейшее исследование.

### **Сакральные, «священные» запахи.**

Н.А. Рогачева считает, что «у истоков русской поэтической ольфакторной образности находится евангельский текст послания Апостола Павла, задающий четкую вертикальную ценностную структуру пространства запахов, их противопоставление на оси святости – греха, которое позднее интерпретируется в морально-этических категориях» [12, с. 14]. Эту мысль развивает Я.О. Гудзова: анализируя язык запахов в романе И.С. Шмелева «Пути небесные», она отмечает, что «верность писателя традиции отражается в четкой вертикали ольфакторного пространства: святость – грех», «благоухание – зловоние» [6, с. 105], что соответствует представлению о полярности добра и зла.

В романе «Лето Господне» мы не находим столь явно выраженного противопоставления приятных и неприятных запахов. Это объясняется тем, что роман «Пути небесные» отличается от «Лета Господня» временем создания («книга итогов»), особенностями жанра («опыт духовного романа»), ролью в духовной биографии И.С. Шмелева [6, с. 107], замыслом и писательскими задачами. Необходимо учитывать также, что главный герой автобиографического повествования в «Лете Господнем», маленький Ваня, – еще ребенок; он, согласно христианской антропологии, пока не способен по-настоящему осознать, что такое грех, поэтому понимание противопоставленности святости и греха у него только формируется. В соответствии с православными представлениями, наставление и исправление отрицательных качеств души младенца всецело лежит на родителях; рядом с Ваней находится не только его отец, но и старик-праведник Горкин, который любит его, жалеет и объясняет ему, что праведно, а что грешно.

В речевом сознании ребенка уже есть понятие о сакральных, «священных» запахах; так пахнут ладан, воск (горячий воск), можжевельник, роза: «пахнет ладаном и чем-то еще... святым?», «масличная она такая и пахнет священо, ладанцем» (веточка «духового» тополя), «пахнет можжевельником священо», «священо пахнет горячим воском и можжевельником», «черный воз можжевельника кажется мне мохнатою горою, от которой священо пахнет», «везде под ногами можжевельник, священо пахнет», «пахнет священо розами» [15, с. 78, 278, 61, 62, 75, 281, 58] и т.п. В.Т. Захарова пишет об импрессионистическом ощущении «живой жизни» и о том, что именно «импрессионистическая чуткость к мгновению и одновременно пронизанность мироощущения художника христианской верой обусловила особую значимость “сиюминутного” материала, его соотношенность с добром, красотой, святостью» [7, с. 53–54].

К священным для главного героя относятся и запахи уксуса и «мятки», что объясняется определенными домашними обрядами. Подрастая в семье, в которой соблюдались обычаи и традиции, заведенные еще прабабушкой Устиньей, маленький герой романа знает, что

в первый день Великого Поста, по обычаю, надо выкуривать масленицу: заменить «жирные», вкусные запахи кислым, «священным» уксусным запахом: «В тазу горячий кирпич и мятка, и на них поливают уксусом. Старая моя нянька Домнушка ходит за Горкиным и поливает, в тазу шипит, и подымается кислый пар, – священный. Я и теперь его слышу, из дали лет» [15, с. 15–16]; «в доме курят “монашками”, для духа: Сочельник, а все порошком пахнет» [15, с. 128] («монашки», «монашенки» – курительные свечки, в состав которых входили ладан, камедь, мирра, стиракс – росный ладан, ароматическая композиция, березовый уголь). Воскурят по всему дому горячим уксусом-мяткою для изгнания «опасного духа» и на Крестопоклонную: «Весело мне и жутко: никто не видит, а о н теперь корчится и бежит, – думаю я в восторге, – так е г о, хорошенько, хорошенько!..» [15, с. 250].

### **Запахи места обитания (внутреннее пространство дома и двор).**

Фразы «незабвенный, священный запах», «это пахнет Великий Пост», «в комнатах тихо и пустынно, пахнет священным запахом» – позволяют обозначить запах «уксуса-мятки» и как обрядовый, связанный также и с порядком ведения домашнего хозяйства и содержания дома: «Если замечали, что в комнатах нехорош воздух, то прибегали <...> к вящей его порче посредством курения “смолкой”, уксусом, “монашенками”, мятой или духами амбре, лишь бы заглушить дурной запах. Для сей цели носили по комнатам раскаленный в печи кирпич, опрыскивая его требуемой специей» [5, с. 282–283]. Хранитель традиций бытового православия, И.С. Шмелев уверен: забвение обычаев, забвение предков не принесёт дому счастья. Понимание этого объемлет весь космос писателя, эстетически вызывающего из небытия Россию.

Образцовое содержание дома «предполагало только приятные ароматы», «появление посторонних, дурных запахов говорило о запустении, затруднительных жизненных обстоятельствах» [9, с. 272]. «У нас пахнет мастикой, пасхой и ветчиной. Полы натерты, но ковров еще не постелили», «в доме – Рождество. Пахнет натертыми полами, мастикой, елкой», «зеркально блестят паркетные полы, пахнущие мастикой с медовым воском, – запахом Праздника» [15, с. 58, 101, 233], – так И.С. Шмелев вспоминает легкий медовый аромат натурального пчелиного воска, который с глубокой древности считался на Руси «лучшим средством ухода за деревянными поверхностями – полами, стенными панелями, резными рамами и мебелью» [9, с. 271].

Автобиографический герой растет в защищенном «малом мире» городской усадьбы. Большое впечатление на формирующуюся детскую душу оказывает не только то, что было *внутри* дома, но и то, что было *вне* его, – первая обжитая Вселенная, «двор», за воротами которого полной жизнью живет Москва. В мире автобиографической прозы дом «встроен» в особое художественное пространство, этническая специфика которого связана с ключевыми для русского сознания локусами,

мифологемами, концептами: двор с его хозяйственными службами и постройками (конюшни, коровник, погребница, сарай, навес, амбар, колодец, штабеля досок), сад, усадьба, город.

При описании двора (конюшни, коровник, лужа стоячей воды) невозможно обойтись без упоминания неприятных запахов. Однако необходимо отметить, что, несмотря на все богатство ольфакторного эклектизма, в автобиографическом произведении И.С. Шмелева преобладают позитивно маркированные запахи. Даже если запах традиционно относится к неприятным, – как, например, запах навоза, – он упоминается в нейтральной, безэмоциональной форме, которую придает существительному суффикс со значением уменьшительности: «звезды, теплая ночь, навозцем пахнет», «в открытую форточку пахнет весной, навозцем, веет теплом и холодком», «пробившимся со двора теплом с навозцем» [15, с. 61, 256, 274] и т.п.

И.С. Шмелев показывает, как мир запахов помогает ребенку расти, обживать территорию дома и двора; как маленький герой смотрит, слушает, трогает, нюхает («нюхаю-нюхаю-вдыхаю») – воспринимает мир всеми чувствами. Ребенок нюхает всё – и без брезгливости: белочку («я бегу к белочке, посмотреть <...> в уголок забилась, хвостом укрылась, бусинки-глазки смотрят <...> Пахнет от белки чем-то, ужасно крепким, совсем особенным... – дремучим духом?..») [15, с. 273]), уточек («пахнет от них весной, весеннею теплой кислотцою» [15, с. 35]), птичку («серенькое и тепленькое у меня в руках <...> Я даже ее целую и слышу, как пахнет курочкой» [15, с. 48]), новую лопаточку («я кладу ее спать с собой, оглаживаю ее, нюхаю и целую: пахнет она живой елкой» [15, с. 211]), вербу («горьковато-душисто пахнет, лесовой горечью живою, дремуче-дремучим духом» [15, с. 271]) и т.п.

Сам воздух в разное время года для него пахнет по-разному. В Троицын день «пахнет зеленой рощей», «пахнет, как на лужку, где косят»; свежеструганные двойным рубанком «атласные» столы для Праздника («Розговины») пахнут «чудесно елкой – доской еловой»; на Яблочный Спас «пахнет последним летом, сухою горечью, яблочным свежим духом», «вязкий, вялый какой-то запах от лопухов, и пронзительно едкий – от крапивы, мешаются со сладким духом, необычайно тонким, как где-то пролитые духи, – от яблок»; на Крещение «ветерок сыроватый, мягкий, пахнет печеным хлебом, вкусным дымком березовым, блинами», на Михаила Архангела «воздух <...> белой зимой пахнет» [15, с. 67, 92, 90, 135, 215].

По запахам память восстанавливает регламентированный быт не просто как общий уклад повседневной жизни, совокупность обычаев и традиций, – но как обряд, связанный с выполнением православных предписаний. Например, писатель вспоминает «три радости» Покрова и рассказывает о том, как с ритуальной обстоятельностью солили огурцы, рубили капусту, мочили антоновку в канун праздника: «На розовых рогожах зеленые кучи огурца, пахнет зеленой свежестью», «слы-

шу прелестный запах сырости, талого льда в твориле, крепкого хрена и укропа, огуречной, томящей свежести», «стоит во дворе огуречный дух, попахивает укропом, хреном» [15, с. 180, 181]; капуста «ваша послаще будет, а мы покрепчей любим, с горчинкой, куда вкусней... и как заквасится, у ней и дух пронзней... самая знаменитая капуста наша, серячок-то» [15, с. 182]; «в канун Покрова, после обеда, – самая большая радость, третья: мочат антоновку <...> слышно, как сладко запахло яблоком <...> Многие дни будут ходить по дому яблочные духи» [15, с. 183].

#### *Телесные запахи (запахи окружающих ребенка людей).*

Маленький герой И.С. Шмелева растет на своем дворе среди «мастак» и «архимедов» – артельщиков и мастеровых («плотников, пыльщиков, водолизов, кровельщиков, маляров, десятников, ездовых»): «Здесь, во дворе, я увидел народ <...> и все то, что тепло бьется в душе, что заставляет жалеть и негодовать, думать и чувствовать, я получил от сотен простых людей с мозолистыми руками и добрыми для меня, ребенка, глазами» [15, с. 183]. Полифония их телесных запахов представлена без негативных коннотаций; уважительному отношению к тем, кто трудится, научил его отец («Клянись им, да ниже!»): «И всё христосуется и чмокает <...> пахнет горячим ситцем, крепким каким-то мылом, квасом и деревянным маслом», «пахнет морозом от Гаврилы и дымком, с костров», пролетки «Гаврилой пахнут, колесной мазью, духами-спиртом, седлом, Кавказкой», от Антона с Глухим «пахнет острою редькой и капустой», Василь-Василич пахнет «пробками и мятой», Сергей – «винцом, морозом», Денис – «смолой и водочкой» [15, с. 68, 119, 274, 22, 143, 144, 161] и т.п.

В романе практически нет описания искусственных, парфюмерных запахов: духов, одеколona, мыла; лишь однажды упоминается, что «пахнет ужасно душистыми духами <...> Сонечка вошла – вскрикнула: “что это, как ужасно пахнет... как мыло «Конго»?..”» [15, с. 335]. Исключение составляет запах флердоранжа, любимых духов отца, которые упоминаются в тексте не менее двенадцати раз.

Исследуя ольфакторий русской прозы, Н.Л. Зыковская пишет, что «вообще герои, прибегающие к “отдушкам”, описываются традиционно для русской литературы сдержанно-иронически», «мужские духи (в отличие от женских) могут оцениваться как негативные» [8, с. 374–375, 414]. Для И.С. Шмелева запах «любимых, милых духов» отца – это «родной» запах, дающий ощущение благоуханности чистоты и ухоженности человека, который следит за собой и своим запахом. В ольфакторном портрете отца сочетаются искусственные и естественные, природные запахи: пахнет от него «знакомыми духами-флердоранжем, лесом, сырой землей», «седлом, Кавказкой, далеким чем-то», «лошадью и сеном», «снежком, морозом <...> И чувствую я у щечки тонкий и сладкий запах чудесной груши, и винограда, и пробковых опилок...» [15, с. 84, 71, 73, 125]. Обонятельные воспоминания писателя открывают

новые возможности в создании положительного образа прекрасной души человека и делового хозяина, незабвенного отца, – энергичного, стремительного, деловитого, физически ловкого, сильного, который все умел, везде успевал, у всех окружающих вызывал чувство уважения и любви.

#### **Кулинарные (гастрономические) запахи.**

Отдельного внимания в автобиографическом произведении И.С. Шмелева заслуживают гастрономические запахи, по которым можно составить представление о традиционной русской кухне. Следует признать, что ни одна кулинарная книга не произведет такого впечатления и не выдержит сравнения с тем описанием продуктов и пищи, которое оставил читателям мастер слова.

Для каждого времени характерен свой собственный вкус и запах.

Рождество пахнет «мясными пирогами, жирными щами со свиной, гусем и поросенком с кашей»; Великий Пост – «грибными щами, поджаренной картошкой с луком». На Благовещенье «пахнет рыбными пирогами с луком»: к обеду положена «кулебяка с вязигой – называется “благовещенская”, на четыре угла: с грибами, с семгой, с налимьей печенкой и с судачьей икрой, под рисом». Традиционные ароматы Пасхи – запахи ванили («на пуховых подушках, в столовой на диване, чтобы не провалились! – лежат громадные куличи, прикрытые розовой кисейкой, – остывают. Пахнет от них сладким теплом душистым») и «ветчины, которую нынче запекали»; «дымят и скворчат колбасники, с черными сундучками с жаром, и все шипит. Пахнет колбаской жареной, жирным рубцом в жгутах». По субботам, «с Пасхи до Покрова, пекли ватрушки. И дни забудешь, а как услышишь запах печеного творогу, так и знаешь: суббота нынче», «пахнет горячими ватрушками, по ветерку доносит» [15, с. 104, 25, 50, 59, 57, 69, 79]. И.С. Шмелев называет эти запахи густыми, домашними.

Исследователи и комментаторы творчества И.С. Шмелева предлагают свое толкование такого «плотного», «вкусного» письма: кулинарные «излияния», описание еды в раблезианском стиле «были вызваны постоянным недоеданием в условиях оккупированного Парижа зимой 1942–1943 г., доведившим писателя до “голодных галлюцинаций”» [11, с. 8]. В качестве причин доминирования гастрономической образности стиля позднего Шмелева называются эмоциональный подъем писателя, вызванный эпистолярным романом с О.А. Бредиус-Субботиной; «подсознательное стремление к вытеснению запретов» на страсти, в частности, страсти к еде, которая «приравняется к “блудной страсти”, поскольку является источником удовольствия плотского» [4, с. 7]; даже то, что «причины пробуждающихся гастрономических видений связаны еще и с приступами истерической язвы», когда «приходится держать себя в полуголоде», и от этого «разыгрываются самые яркие гастрономические фантазии» [4, с. 8–9] и т.п.

Думается, что авторы таких интерпретаций руководствовались определенными резонами, своим по-

ниманием произведения и обстоятельств его создания. Мы же склонны объяснять синестезийную насыщенность автобиографического текста теми возможностями обонятельной памяти человека (как одного из самых длительных и устойчивых видов памяти), которые в XX веке стали называть «феноменом» или «синдромом» Пруста. М. Пруст описал в романе «В сторону Свана», как включается механизм памяти в связи с определенным запахом (Пруст описывает вкус и аромат печенья мадлен, размоченного в липовом чае; они напоминают ему детство и тетюшку, которая поила его этим чаем с этим печеньем), как человек вспоминает, казалось бы, забытые детские впечатления. И.С. Шмелев в полной мере использовал особенности ольфакторной памяти, уникальной способности запахов вызывать к жизни забытые, но живые, насыщенные и эмоциональные воспоминания для воплощения своего творческого замысла: запечатлеть живую красоту уходящей России и оставить память о ней.

Таким образом, в автобиографическом романе «Лето Господне» при решении своих художественных задач И.С. Шмелев использовал для актуализации воспоминаний особенности обонятельной памяти, ольфакторных ощущений.

В русской литературе, «где доминантой развития было постижение духовности человека, поэтика запахов выступала как художественная возможность такого постижения» [8, с. 3]. Отыскивая, исследуя и интерпретируя ольфакторные включения как самостоятельный фрагмент поэтики, мы получаем важную информацию о писателе, его художественном мире. Фиксация внимания на определенном запахе и его описание в тексте становятся дополнительными инструментами, маркерами смысла, позволяющими писателю обогатить художественный мир произведения, а читателю (искусственному и неискусственному) интерпретировать его с разной степенью осознанности.

Совершенно отчетливо наблюдаемые разные речевые дискурсы главного героя-ребенка и автора-повествователя, которые проявляются в совмещении детского сознания и недетского языка (или в стилизации повествования под речь ребенка), в неведении, неискусственности ребенка и во всеведении взрослого, позволяют достичь эффекта самостоятельного присутствия в тексте автора, организующего и направляющего повествование, сознательно отбирающего элементы повествования (в том числе запахи). Особенность построения автобиографического повествования определена своеобразием мировосприятия ребенка, которое заключается в том, что «разнообразные мелочи, случайности, незначительные события, на первый взгляд, не собирающиеся в единое целое, оказываются важной составляющей его особенного, внутреннего мира. Воспринимая их спустя какое-то время на ассоциативном уровне через деталь, цвет, звук, запах, художник и восстанавливает прошлое» [14, с. 188].

В представлении И.С. Шмелева, как и других писателей и философов первой волны русской эмиграции,

сохранение индивидуальной памяти как части родовой памяти – не только долг перед предками, но и условие существования личности в культуре. В своей автобиографической прозе писатель «воскресил» и рассмотрел

все то, из чего складывались вековые устои: подробности быта, убранство комнат, покроем одежд, звуки и запахи, по которым восстанавливается утраченный рай детства, семейные праздники, радости и скорби.

### Библиографический список

1. Антонова М.В. Мир ребенка в книге И. Вольнова «Повесть о днях моей жизни» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 1. С. 117–120.
2. Бельская А.А. «Отцы и дети» И.С. Тургенева: одоризм как средство создания женских образов романа // Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. № 2 (71). С. 78–87.
3. Бельская А.А. Обонятельный сегмент художественного мира романа И.С. Тургенева «Дым» // Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. № 4 (73). С. 113–124.
4. Блиш Н.Л. Эпистолярные разгадки стилизованного двоеречия И.С. Шмелева // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ун-та. Сер.3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2011. № 1. С. 5–9.
5. Вишняков Н.П. Из купеческой жизни // Московская старина: Воспоминания москвичей прошлого столетия. М.: Правда, 1989. С. 274–311.
6. Гудзова Я.О. Язык запахов в романе И.С. Шмелева «Пути небесные» // Русская речь. 2019. № 3. С. 105–116.
7. Захарова В.Т. Поэтика прозы И.С. Шмелева: монография. Нижний Новгород: Мининский университет, 2015. 106 с.
8. Зыковская Н.Л. Ольфакторий русской прозы XIX века: дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2016. 518 с.
9. Кирсанова Р. Аромат родного дома и запах счастья // Ароматы и запахи в культуре. Книга 2. М.: Новое литературное обозрение, 2010. С. 270–279.
10. Лазутина М.С. Одористические образы в прозе Элис Манро // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 2 (87). С. 92–94.
11. Лексина О.В., Хачатурян Л.В. «Труднейшее из искусств...» // И.С. Шмелев. Переписка с О.А. Бредиус-Субботиной. Неизвестные редакции произведений. Т. 3 (дополнительный). Ч. 1. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2005. С. 5–16.
12. Рогачева Н.А. Русская лирика рубежа XIX–XX веков: поэтика запаха: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2011. 48 с.
13. Степанова Н.С. Феномен культурной памяти в автобиографической прозе первой волны русского зарубежья // Известия Юго-Западного государственного университета. 2013. № 6–1 (51). С. 258–264.
14. Степанова Н.С., Кокovina Н.З., Самофалова Е.А. Антропологический дискурс категории памяти в автобиографических текстах конца XIX – первой половины XX века: Монография. Курск: ООО «Учитель», 2012. 246 с.
15. Шмелев И.С. Лето Господне // Шмелев И.С. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 4. Богомолье: Романы. Рассказы. М.: Русская книга, 1998. С. 15–388.

### References

1. Antonova M.V. The world of a child in I. Volnov's book «The Story of the Days of My Life» // Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2008. No. 1. Pp. 117–120.
2. Belskaya A.A. I.S. Turgenev's «Fathers and Sons»: odorism as a means of the creation of female images of the novel // Scientific Notes of Orel State University. 2016. No. 2 (71). Pp. 78–87.
3. Belskaya A.A. The olfactory segment of the I.S. Turgenev's novel «Smoke» // Scientific notes of the Oryol State University. 2016. No. 4 (73). Pp. 113–124.
4. Blishch N.L. Epistolary clues of the style double speech to I.S. Shmelev // Vestnik of Grodno State University. Ser. 3. Philology. Pedagogy. Psychology. 2011. No. 1. Pp. 5–9.
5. Vishnyakov N.P. From the merchant life // Moscow antiquity. Memories of last century Muscovites. M.: Pravda Publ., 1989. Pp. 274–311.
6. Gudzova Ya.O. The Language of Smells in the Novel «The Heavenly Ways» by I. S. Shmelev // Russian Speech = Russkaya Rech'. 2019. No. 3. Pp. 105–116.
7. Zakharova V.T. The poetics of prose by I.S. Shmelev: monograph. Nizhny Novgorod: Minin University Publ., 2015. 106 p.
8. Zykhoyskaya N.L. The Olfactory of Russian prose of the XIX century: dissertation of the Doctor of Philological Sciences. Yekaterinburg, 2016. 518 p.
9. Kirsanova R. The aroma of home and the smell of happiness // Aromas and smells in culture. Vol. 2. M.: New Literary Observer Publ., 2003. Pp. 270–279.
10. Lazutina M.S. Odoristic images in prose by Alice Munro // Scientific notes of the Oryol State University. 2020. No. 2 (87). Pp. 92–94.
11. Leksina O.V., Khachaturyan L.V. «The hardest of the arts...» // I.S. Shmelev. Correspondence with O.A. Bredius-Subbotina. Unknown edition of the works. Vol. 3 (supplementary). Pt. 1. M.: «Russian political encyclopedia» (ROSSPEN), 2005. Pp. 5–16.
12. Rogacheva N.A. Russian lyric poetry at the turn of the XIX–XX centuries: the poetics of smell: abstract of the dissertation of the Doctor of Philological Sciences. Yekaterinburg, 2011. 48 p.
13. Stepanova N.S. The phenomenon of cultural memory in the autobiographical prose of the first wave of Russian emigration // Proceedings of the Southwest State University. 2013. No. 6–1 (51). Pp. 258–264.
14. 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: Monograph. Kursk: ООО «Uchitel», 2012. 246 p.
15. Shmelev I.S. «The Summer of the Lord» // Shmelev I.S. Collected works: In 5 volumes. Vol. 4. «Pilgrimage»: Novels. Stories. M.: Russian book Publ., 1998. Pp. 15–388.

**АКСИНЕНКО Т.М.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет  
E-mail: axinenko.a@yandex.ru

**AKSINENKO T.M.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education, Orel State University  
E-mail: axinenko.a@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»  
И «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

**FORMATION OF SYSTEMIC LINGUISTIC KNOWLEDGE AMONG STUDENTS-DEFECTOLOGISTS  
IN THE STUDY OF THE DISCIPLINES «RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH»  
AND «PHILOLOGICAL BASES OF DEFECTOLOGICAL EDUCATION»**

*В статье рассматриваются вопросы методики формирования системных лингвистических знаний в процессе изучения дисциплин лингвистического цикла студентами-дефектологами.*

*Ключевые слова:* лингвистические дисциплины, системные знания, языковая система, язык, речь.

*The article deals with the issues of methods of formation of system linguistic knowledge in the process of studying the disciplines of the linguistic cycle by students-defectologists.*

*Keywords:* linguistic disciplines, system knowledge, language system, language, speech.

Одной из задач современного вузовского образования является формирование системных знаний студентов по изучаемым дисциплинам. При обучении студентов-дефектологов системные лингвистические знания формируются при изучении дисциплин лингвистического цикла: «Русский язык и культура речи» и «Филологические основы дефектологического образования».

Содержание обучения по курсам «Филологические основы дефектологического образования» и «Русский язык и культура речи» должно включать в себя систему научного материала по лингвистике и культуре речи, которая была бы понята и усвоена будущими специалистами и которая в значительной мере повлияла бы на становление профессиональной коммуникативной компетенции. Руководствуясь программами курсов, составленных в соответствии с действующими ФГОС [3], мы установили соотношение теоретической и практической частей предметов лингвистического курса с учётом специфики каждой из изучаемых дисциплин.

Основу содержания теоретической части курса составляет указанный в программе объём лингвистического материала, но этот объём вовсе не следует воспринимать как материал, требующий обязательного запоминания. Здесь важно не столько запоминание лингвистических фактов и подробностей, сколько знание основных лингвистических единиц, их форм и категорий, направлений их развития и функционирования в речи вообще и в профессиональной в частности.

В комплексе опорных лингвистических знаний мы включили все основные языковые понятия, которые,

с одной стороны, составляют содержание отдельных лингвистических курсов, а с другой стороны, составляют систему научных понятий академической лингвистики. Мы обращаем внимание на то, что опорные знания интегрируют отдельные лингвистические курсы вузовской подготовки студентов-дефектологов. Такое взаимодействие понятий, уровней и разделов языка позволяет студентам обнаружить внутренние связи и отношения, существующие в лингвистике, которые свидетельствуют о системности лингводидактических знаний. Иными словами, студенты младших курсов не только повторяют ранее пройденный в школе учебный предмет «Русский язык», обогащают и расширяют свои знания в этой области, но и учатся видеть сложную структуру языкознания (как науки) и использовать лингвистические знания для поиска и переработки информации, а также для организации своей будущей педагогической деятельности.

Выделение опорных лингвистических знаний, на основе которых в дальнейшем будет выстраиваться процесс формирования профессиональных коммуникативных компетенций, раскрывает методологические особенности как самой лингвистики, так и процесса обучения студентов дисциплинам лингвистического цикла.

Одной из функций методологических знаний лингводидактического характера в процессе формирования системности знаний является функция реализации общедидактического принципа сознательности в обучении. Именно эта функция позволяет выявить качество сформированной профессиональной коммуникативной

компетенции. Осмысление системности лингводидактических знаний сказывается на результате практической деятельности студентов при поиске, владении, трансформации лингвистической информации, а также при организации учебно-речевой ситуации на занятиях в образовательных учреждениях. А.А. Леонтьев определял в свое время сознательность как характеристику отношения обучающихся к учебной деятельности, как характеристику мотивов деятельности [2]. Мы же расширяем это понимание сознательности за счёт раскрытия сущности изучаемых языковых явлений в процессе изучения и за счёт учёта этой сущности языковых явлений при создании учебно-речевой ситуации. Именно такое понимание принципа сознательности свидетельствует об использовании методологических знаний лингводидактического характера в процессе формирования профессиональной коммуникативной компетенции на различных уровнях: обобщающем, вербальном, моделирования и интеграционном [1]. Каждый из уровней, требующий проведения своих операций на основе сложившихся умений, базируется на понятиях более сложных как в структурном плане, так и в плане установления связей и отношений, возникающих между различными понятиями.

Лингвистика как наука стремится к лаконичности, к установлению логики и функциональности, поэтому и речевые компетенции (коммуникативные), имея прямое отношение к развитию речи, культуре речи, нормам современного русского языка и языкознанию в целом, также предполагают лаконичность, сдержанность, исключение излишней детализации и недоговоренности, структуризации и иллюстративности (иллюстративность как доказательность). Если при подготовке специалиста в области филологии лингвистическая область складывается из полутора десятков дисциплин, то при подготовке педагога-дефектолога системность лингвистических знаний достигается изучением только двух дисциплин. Это предъявляет особые требования к процессу формирования профессиональной речи при подготовке педагогов-дефектологов (в короткие сроки на базе всего лишь двух предметов студентов необходимо научить правильно образовывать различные грамматические формы и использовать их в собственной речевой практике для реализации вполне определённых производственных задач, например, организовать процесс обучения в логопедических группах и т.д.).

При этом студенты должны осознать разный подход к рассмотрению языковых единиц в рамках разных дисциплин: в курсе «Филологические основы дефектологического образования» студенты изучают структуру языка, классификацию языковых единиц, их грамматические признаки, а при изучении языковых норм в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» – особенности употребления в речи языковых единиц разного уровня. Разработанные нами рабочие программы по указанным дисциплинам предполагают параллельное изучение единиц языка в разных аспектах. Так, на-

пример, при изучении фонетики студенты осваивают фонетические законы современного русского языка (законы аккомодации и редукции гласных звуков, ассимиляции и диссимиляции согласных и т.д.), определяющие произношение языковых единиц, а при изучении норм произношения – особенности произношения иноязычных лексем, которые «не подчиняются» фонетическим законам современного русского языка (например, произношение безударного [o] в некоторых заимствованных словах, произношение твёрдого согласного перед е и т.п.). При изучении имени существительного как части речи мы рассматриваем его общекатегориальное значение, грамматические признаки, синтаксическую роль, а на практических занятиях по освоению морфологических норм современного русского языка – особенности употребления вариантных падежных окончаний, формируем умение правильного употребления в речи имён существительных общего рода и имён существительных мужского и женского рода, способных называть лиц обоего пола и т.п. С правилами образования форм степеней сравнения имён прилагательных, склонения количественных и порядковых числительных студенты знакомятся в ходе изучения морфологии, а на практических занятиях по культуре речи тренируются в образовании этих форм, поскольку в речи носителей языка эти формы часто образуются неверно. Таким образом, при планировании практических заданий по русскому языку и культуре речи мы опираемся на теоретический материал, изученный в рамках дисциплины «Филологические основы дефектологического образования».

Однако дисциплина «Русский язык и культура речи» имеет и свою теоретическую базу. Здесь мы рассматриваем понятие языковой нормы, разграничиваем понятия «язык» и «речь» (а вместе с этим и предмет изучения названных дисциплин), говорим о стилистическом расслоении языка и речи. Стилистика как раздел лексикологии, как правило, рассматривает стилистические особенности только на уровне лексического состава, в то время как культура речи выделяет функциональные разновидности языка, в рамках которых функциональные стили объединяются в одну из разновидностей языка, при дифференциации на стили в которой определяются стилистические особенности на всех уровнях языка (и в области лексики, и в области морфологии, и в области синтаксиса).

Таким образом, теоретические основы обозначенных дисциплин формируют в сознании студентов системные лингвистические знания, с помощью которых язык осознаётся ими как система, в которой функционирование каждой языковой единицы подчиняется существующим в языке законам. На практических занятиях на основе полученных знаний студенты, с одной стороны, анализируют языковые единицы с точки зрения присущих им грамматических признаков, а с другой – тренируются в употреблении разных языковых единиц и их форм в речи.

### Библиографический список

1. *Аксиненко Т.М.* Формирование профессиональной коммуникативной компетенции студентов на основе осознания системности лингводидактических знаний: Автореф. дис. ... канд. педагог. наук. Орёл, 2011. 24 с.
2. *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психол. труды. М. – Воронеж: Моск. Псих.-соц. Ин-т; МОДЭК, 2001. 448 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. С изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г. [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303\\_B\\_3\\_15062021.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_15062021.pdf)

### References

1. *Aksinenko T.M.* Formation of professional communicative competence of students on the basis of awareness of the systemic linguodactic knowledge: Autoref. dis. ... Cand. teacher, nauk. Orel, 2011. 24 p.
  2. *Leontiev A.A.* Language and speech activity in general and pedagogical psychology: izbr. psychol. transaction. M. – Voronezh: Mosk. Psych.-sots. In-t; MODEK, 2001. 448 p.
  3. Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's Degree in the direction of training 44.03.03 Special (defectological) education. With changes and additions from: November 26, 2020, February 8, 2021 [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303\\_B\\_3\\_15062021.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_15062021.pdf)
-

УДК 378.6

UDC 378.6

**АЛТУНИН А.Ю.**

преподаватель, кафедра огневой подготовки и деятельности ОВД в особых условиях, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова  
E-mail:alexaltunin84@gmail.com

**ФРОЛЕНКОВ В.Н.**

преподаватель, кафедра огневой подготовки и деятельности ОВД в особых условиях, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова  
E-mail:filatov251094@gmail.com

**ALTUNIN A.Y.**

Teacher, Department of Fire Training and Activities of the Department of Internal Affairs in special Conditions, Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. V. Lukyanov  
E-mail:alexaltunin84@gmail.com

**FROLENKOV V.N.**

Teacher, Department of Fire Training and activities of the Department of Internal Affairs in Special Conditions, Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. V. Lukyanov  
E-mail:filatov251094@gmail.com

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕОМОТОРНОЙ ТРЕНИРОВКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ВУЗА МВД РОССИИ

#### THE USE OF IDEOMOTOR TRAINING IN FIREPOWER TRAINING FOR CADETS OF THE INSTITUTE OF THE MIA OF RUSSIA

*Статья посвящена результатам проведенного на базе Орловского юридического института МВД России им. В.В. Лукьянова исследования по использованию идеомоторной тренировки на занятиях огневой подготовки будущих офицеров полиции. Анализ литературных источников по данной проблеме и обобщение собственного педагогического опыта позволили сформулировать рекомендации по последовательности мысленно воспроизводимых курсантом действий, периодичности повторения комплекса. Полученные результаты позволяют сделать вывод о целесообразности широкого использования идеомоторной тренировки для повышения результативности стрельбы.*

*Ключевые слова:* огневая подготовка, идеомоторная тренировка, обучение курсантов вуза МВД России.

*The article is devoted to the results of a study on the use of ideomotor training in fire training classes for future police officers. It was conducted on the basis of the Oryol Law Institute named after V.V. Lukyanov. The analysis of literary sources on this problem and the generalization of our own pedagogical experience made it possible to formulate recommendations on the sequence of actions mentally reproduced by the cadet, the frequency of training. The results obtained allow us to conclude that it is advisable to widely use ideomotor training to increase the effectiveness of shooting.*

*Keywords:* shooting training, ideomotor training, training of cadets at institution of the MIA of Russia.

Огневая подготовка курсантов вуза МВД России представляет собой актуальную проблему современной теории и методики профессионального ведомственного образования. Развитие навыков стабилизации функционального и эмоционального состояния у будущих офицеров полиции в полной мере отвечает целям и задачам соответствующей дисциплины. Способности к самооценке и самоконтролю, к концентрации и переключению внимания, стабилизации дыхательного и сердечного ритмов обеспечивают повышение результативности контрольных упражнений стрельбы.

По результатам современных исследований осознанность на привычном уровне в экстремальных ситуациях с применением огнестрельного оружия выполнения профессиональных обязанностей сохраняется у 1/6 части сотрудников органов внутренних дел. 80% полицейских не могут оперативно применить в нетипичных служебных ситуациях знания и навыки, освоенные в период обучения в ведомственном вузе, только 10% из них спустя определенное время приходят к осо-

знанному варианту поведения. В профессиональной деятельности такое промедление может стоить жизни сотруднику полиции или другим гражданам, в связи с чем в период обучения в ведомственном вузе у курсантов стоит развивать способность к нормализации нервной системы, быстрому реагированию и неотложным действиям в экстремальных обстоятельствах [3].

При этом традиционные методы и формы проведения практических занятий по огневой подготовке не в полной мере отвечают современным требованиям к будущему офицеру полиции, установленных образовательными и профессиональными стандартами, федеральными законами и ведомственными нормативными актами. Оптимизировать подготовку курсантов к выполнению упражнений стрельбы позволяет применение идеомоторной тренировки, позволяющей развивать навыки преднамеренной саморегуляции психофизиологического состояния.

Концептуальное обоснование идеомоторной тренировки базируется на многократно эмпирически под-



твержденных идеях И.М. Сеченова и И.П. Павлова о том, что при мысленном воспроизведении определенных действий в сознании человека, его нервной системе наблюдаются процессы, максимально приближенные к аналогичным при реальных действиях. Интенсивность этих процессов увеличивается при воспроизводстве не только техники, последовательности действий, но и воспроизведении возникающих при этом мышечных, эмоциональных и прочих ощущений.

Идеомоторная тренировка основана на осознанном мысленном воспроизведении ранее освоенных или изучаемых действий и возникающих при их выполнении ощущений, позволяет закрепить соответствующие двигательные навыки, поддерживать оптимальное физическое состояние курсанта, развить внимание, концентрацию и быстроту реакции на занятиях по огневой подготовке. Активное представление осваиваемого навыка стрельбы провоцирует иннервацию мышц, для которой структура импульса соответствует воображаемым движениям, осуществляемым при том или ином упражнении стрельбы и полностью соответствующим последовательности выполнения реального выстрела [1]. Результаты современных исследований подтверждают, что регулярное выполнение идеомоторной тренировки способствует снижению личностной и ситуативной тревожности, оптимизации эмоционального состояния, сокращению межличностных конфликтов и нарастанию эмоционального самоконтроля у курсантов [2].

При разработке методики идеомоторной тренировки с учетом специфики занятий по огневой подготовке использовались рекомендации А.В. Игумнова [1], С.В. Косыгиной [2], А.В. Попова, А.Н. Пахомова [4], А.И. Свиридова, М.В. Аниканова [5] и ряда других исследователей, а также обобщение собственной педагогической практики и практики коллег – педагогов кафедры огневой подготовки. Беседа с курсантами показала, что практически никто из обучающихся не знает о методе идеомоторной тренировки даже среди тех, кто до поступления в вуз занимался профессиональным спортом. Поэтому особое внимание было уделено вводной беседе об основных принципах, краткой истории и научных данных об эффективности данного подхода к обучению и закреплению двигательных навыков. В ходе занятия обучающиеся осваивали следующий алгоритм действий идеомоторной тренировки прицельной стрельбы, многократно мысленно повторяемый:

- принять изготровку для стрельбы лицом к мишени;
- извлечь огнестрельное оружие из кобуры, контролировать правильность хвата рукоятки;
- зарядить пистолет по команде, удерживать его в сторону мишени под углом к горизонту в 50–60 градусов, сообщить о готовности к производству выстрела;
- после команды «Огонь» поднять руку, удерживающую пистолет, положить первую фалангу указательного пальца на спусковой крючок, обеспечивая при этом зазор между пальцем и рукояткой оружия и контролируя тонус задействованных мышц;

- навести пистолет в цель, совместить мушку с районом прицеливания, не дожидаясь стабилизации их положения, осуществить задержку дыхания на полувдохе и начать обработку спуска курка с боевого взвода;

- сконцентрировать внимание на удержании мушки, контролируя согласованность обработки спуска крючка и прицеливания;

- плавно нажимать на курок до момента производства выстрела, не ожидая его;

- после выстрела осуществить наведение огнестрельного оружия в район прицеливания, удерживая пару секунд ровную мушку, проанализировать эффективность выстрела [4];

- уделить внимание контролю и, по необходимости, коррекции хвата рукоятки пистолета;

- продолжить выполнение упражнения несколько раз.

Предложенная последовательность действий была зафиксирована курсантами в письменной форме, с дополнением по желанию описания каждого этапа рисунками и схемами. Идеомоторная тренировка акцентирует внимание курсанта не на результате, а на технических аспектах произведения выстрела, в спокойной обстановке анализировать и регулировать собственные двигательные, визуальные ощущения, развивать концентрацию внимания, быстроту реакции. Такая настройка обеспечивает функциональную готовность курсанта к выполнению учебных и контрольных упражнений по стрельбе, оптимизацию состояния нервной системы.

Особое внимание уделяется фиксации времени выполнения идеомоторной техники применительно к определенному упражнению стрельбы, что позволяет педагогу объективно оценить готовность курсанта к выполнению упражнения стрельбы. Так, при ускорении мыслительных операций и значительном превышении контрольного времени идеомоторной тренировки в сравнении с временем, затрачиваемым на реальное выполнение данного упражнения стрельбы, можно сделать вывод о возбужденном, тревожном состоянии обучающегося. Чрезмерное затягивание мысленного выполнения упражнения по сравнению с реально затрачиваемым на производство выстрела (серии выстрелов) временем свидетельствует о вялости, замедленности реакции курсанта. Такая диагностика позволяет своевременно осуществить мероприятия по корректировке негативных состояний, возникающих в момент выстрела и снижающих эффективность огневой подготовки (волнение, ошибка ожидания выстрела и т.п.).

Для оценки эффективности включения идеомоторной тренировки в структуру практического занятия по огневой подготовке нами был реализован педагогический эксперимент, в котором приняли участие две учебные группы курсантов численностью 27 и 25 человек, условно разделенные на экспериментальную и контрольную. Процесс освоения дисциплины «Огневая подготовка» у курсантов контрольной группы был традиционным для ОрЮИ им. В.В. Лукьянова. В экс-

периментальной группе раз в неделю на практических занятиях по огневой подготовке посвящалось 10-15 минут для проведения идеомоторной тренировки. Курсантам было рекомендовано освоить порядок тренировки и выполнять ее ежедневно, постепенно увеличивая число воспроизведений упражнения стрельбы. На практическом занятии после выполнения идеомоторной тренировки курсанты переходили к реальным упражнениям стрельбы. В конце учебного семестра для оценки эффективности педагогического эксперимента было проведено контрольное оценивание. Курсанты контрольной и экспериментальной групп выполняли одно из упражнений стрельбы: стрельба стоя с удержанием пистолета одной рукой по грудной фигуре с зоной поражения в форме белого прямоугольника (обозначен белым пунктиром) с 10 м. 4 патронами в ограниченное

время (не более 10 сек.). Результаты контрольного оценивания приведены в таблице 1.

Таким образом, экспериментальная апробация показала, что применение идеомоторной тренировки способствует повышению результативности образовательного процесса при освоении дисциплины «Огневая подготовка» курсантами вуза МВД России. Проведенное исследование не исчерпывает всей полноты рассматриваемой проблематики. Перспективными представляются исследования влияния идеомоторной тренировки на способности курсантов к оперативной стабилизации своего состояния перед стрельбой, к применению огнестрельного оружия в экстремальных условиях и ситуациях, максимально приближенных к профессиональным.

Таблица 1.

Результаты оценки эффективности выполнения упражнения стрельбы курсантами контрольной и экспериментальной групп

Показатель эффективности	Контрольная группа	Экспериментальная группа
1. Среднее количество попаданий в зону поражения	3,4	2,8
2. Среднее время, затрачиваемое на выполнение упражнения	9,3	10,2

#### Библиографический список

1. *Игумнов А.В.* Применение идеомоторной тренировки в процессе огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: мат. XX Всеросс. науч.-мет. конф. Иркутск: ФГКОУ ВПО ВСИ МВД России, 2015. 444 с. С. 205–208.
2. *Косыгина С.В.* Условия применения идеомоторных техник для развития эмоционального самоконтроля у курсантов Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя // Психология и педагогика служебной деятельности. 2018. №4. С. 49–53.
3. *Николаева Ю.В.* Проблема психологической готовности курсантов образовательных учреждений МВД России к стрельбе из пистолета // Вестник Московского университета МВД России. 2012. №4. С. 210–212.
4. *Попов А.В., Пахомов А.Н.* Психологические особенности выполнения контрольных упражнений стрельбы из девятимиллиметрового пистолета Макарова // Педагогика: вопросы теории и практики. 2017. №3. С. 82–86.
5. *Свиридов А.И., Аниканов М.В.* Опыт применения методики аутогенной и идеомоторной тренировки при подготовке курсантов военных образовательных организаций высшего образования к выполнению упражнений стрельбы из стрелкового оружия // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2020. №1. С. 31–35.

#### References

1. *Igumnov A.V.* The use of ideomotor training in the process of firepower training of employees of internal affairs bodies // Training for power structures: modern trends and educational technologies. Irkutsk: Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2015. 444 p. Pp. 205–208.
2. *Kosygina S.V.* Conditions for the use of ideomotor techniques for the development of emotional self-control in cadets of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Psychology and pedagogy of service activity. 2018. No. 4. Pp. 49–53.
3. *Nikolaeva J.V.* The problem of psychological readiness of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia to shoot a pistol // Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2012. No. 4. Pp. 210–212.
4. *Popov A.V., Pakhomov A.N.* Psychological features of performing control exercises of shooting from a nine-millimeter Makarov pistol // Pedagogy: theory and practice. 2017. No. 3. Pp. 82–86.
5. *Sviridov A.I., Anikanov M.V.* The experience of using the technique of autogenous and ideomotor training in training cadets of military educational institutions of higher education to perform exercises of firing from small arms // Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of the National Guard Troops. 2020. No. 1. Pp. 31–35.

**АМЕЛИЧКИН А.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент  
кафедры экономики и управления Орловского государственного института культуры  
E-mail: Amel88@yandex.ru

**AMELICHKIN A.V.**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate  
Professor at the Department of Economics and Management  
of Orel State Institute of Culture  
E-mail: Amel88@yandex.ru

## ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО РАБОТНИКА СФЕРЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ПРОДЮСИРОВАНИЮ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ ПРОГРАММ

### PREPARATION OF THE FUTURE EMPLOYEE FOR THE PRODUCTION OF CULTURAL AND LEISURE PROGRAMS IN THE SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES SPHERE

*Содержание статьи посвящено проблеме подготовки будущего работника сферы социально-культурной деятельности к продюсированию культурно-досуговых программ в современных условиях. Введение в процесс профессиональной подготовки бакалавра социально-культурной деятельности учебного продюсерского проекта позволяет более эффективно формировать его общепрофессиональные и профессиональные компетенции.*

*Ключевые слова:* бакалавр социально-культурной деятельности, продюсирование, культурно-досуговая программа, учебный продюсерский проект, проектная деятельность.

*The content of the article is devoted to the future employee preparation problem in the social and cultural activities sphere for the production of cultural and leisure programs in the current context. The introduction of the socio-cultural activity of an educational production project into the process of professional training of a bachelor makes it possible to form more effectively his general special and professional competencies.*

*Keywords:* bachelor of social and cultural activity, producing, cultural and leisure program, educational production project, project activity.

Системной деятельностью в высшем образовании становится совершенствование учебного процесса, обновление его содержания в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Анализ требований стандарта к выпускнику программы бакалавриата по направлению подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность, профили «Менеджмент социально-культурной деятельности» и «Постановка и продюсирование культурно-досуговых программ» показал, что выпускник должен владеть теоретическими и методическими основами продюсирования культурно-досуговых программ.

Будет ли иметь успех на рынке социально-культурных услуг культурно-досуговая программа полностью зависит от компетентности продюсера. Трудно найти успешный творческий проект, которым бы не управлял продюсер. Эффективный продюсер – это «предприниматель, способный понять перспективу и потребности рынка, умеющий сочетать это понимание со знаниями в области управления производством и использованием ресурсов в расчете на получение дохода» [7, с. 145].

Сегодня возрастает потребность в специалистах-практиках. Не исключением здесь является и сфера культуры, нуждающаяся в специалистах, отвечающих требованиям современного рынка труда и работодателей. Современный работник сферы социально-культурной деятельности, это человек, готовый к постоянному

профессиональному росту, умеющий продюсировать культурно-досуговые программы, организовывать различные формы социально-культурной деятельности населения (фестивали, конкурсы, смотры, праздники, программы социально-культурной анимации и рекреации, выставки).

Развить способность бакалавра социально-культурной деятельности к продюсированию культурно-досуговых программ возможно при помощи учебных продюсерских проектов. Под учебным продюсерским проектом нами понимается совместная учебно-познавательная и организационно-постановочная деятельность обучающегося и педагога с целью организации проектирования культурно-досуговой программы.

Каждая культурно-досуговая программа – это самостоятельное, законченное произведение, построенное в определенной логической последовательности. При помощи досуговых практик можно решать просветительские, культурно-творческие и рекреационно-оздоровительные задачи стоящие перед современным обществом. Поэтому будущему работнику сферы социально-культурной деятельности так важно уметь разрабатывать и организовывать культурно-досуговые программы, направленные на массовое просвещение и воспитание населения на основе оригинального сценарно-режиссерского решения.

Учебный продюсерский проект сегодня становится

ся значимой педагогической технологией формирования организационно-управленческой компетенции будущего работника сферы социально-культурной деятельности. Знакомство студентов с учебным продюсерским проектом начинается на четвертом курсе направления обучения 51.03.03 Социально-культурная деятельность. Внедрение в образовательный процесс учебного продюсерского проекта направлено на повышение его качества, т.к. в ходе специально организованной деятельности, происходит раскрытие личности обучающегося, развитие интереса к учебной деятельности, развитие интеллектуальных, творческих и организационно-управленческих способностей в процессе анализа проблемной ситуации. Руководитель проекта, в роли которого выступает преподаватель, планирует, организует, координирует, контролирует, исследуя с обучающимися поставленные в проекте цель и задачи. Результатом данной деятельности является реализованный на практике учебный продюсерский проект.

С целью овладения теоретическими и методическими основами продюсирования культурно-досуговых программ в рамках дисциплин «Основы продюсерского дела» профиль «Менеджмент социально-культурной деятельности» и «Основы продюсерского мастерства» профиль «Постановка и продюсирование культурно-досуговых программ» на основе исследований Л.С. Жарковой [6], Г.П. Ивановой [7], П.К. Огурчикова [7], В.И. Сидоренко [7], Т.Н. Суминовой [9] и практических рекомендаций Г.Г. Гольцова [4] была определена структура учебного продюсерского проекта:

1. Актуальность, краткая характеристика.
2. Сценарий, программа.
3. Организационно-финансовое обеспечение.
4. Спонсорский пакет.
5. Дополнительные услуги, договорное обеспечение.
6. Мониторинг.
7. Приложения.

Технология обучения в рамках продюсерского проекта предполагает совместную деятельность студентов со специалистами учреждений культуры и образования по разработке пакета сопроводительной документации, а также непосредственную практическую реализацию культурно-досуговой программы. Учебный продюсерский проект воплощался в несколько этапов: выбор темы (исходя из профиля подготовки обучающегося); разработка и организация плана проекта; реализация проекта; оценка и анализ результатов проекта.

Описание проекта начинается с актуальности и проблематики культурно-досуговой программы, где раскрываются цель, задачи, приоритеты, формы реализации, контингент, условия реализации проекта. Приводятся данные о том, что собираетесь провести, где, сроки проведения, каким коллективом, процесс организации мероприятия, затраты, прибыль, источники финансирования, время на подготовку, дополнительные услуги и т.д.

В программе и сценарии мероприятия описа-

ны: сюжет, основные мизансцены, действующие лица, диалоги, музыкальное и световое оформление. Культурно-досуговая программа не только должна быть интересной, оригинальной, но и сохранять национальный колорит, поэтому в сценарий вносятся этнические элементы.

Организационно-финансовое обеспечение проекта включает в себя описание мобилизуемых ресурсов, плана подготовки, финансовых источников, кадрового состава, сметы, маркетинговой программы, системы налогообложения, расчета цены на билеты, прогноз численности зрителей, а также расчет доходов. Необходимо определить коллектив организаторов культурно-досуговой деятельности, административно-постановочную группу, творческий коллектив, технических работников, обслуживающий персонал, режиссера, балетмейстера, хормейстера, концертмейстеров и т.д. Размер оплаты определяется, исходя из времени, необходимого на подготовку и проведение мероприятия, по плану подготовки с учетом гражданско-правовых договоров.

Смета затрат на проведение мероприятия включает все виды расходов. При ее составлении нужно создать резерв на случай ошибки в расчетах, изменения цен, тарифов, стоимости товаров, для непредвиденных расходов. Если отдельные виды работ выполняют специализированные подразделения, то смета составляется по каждому подрядчику и оформляется договором.

Продюсером культурно-досуговой программы должна быть четко обоснована маркетинговая стратегия мероприятия. В условиях постоянно усиливающейся конкуренции на рынке социально-культурной деятельности невозможно обойтись без всего комплекса интегрированных маркетинговых коммуникаций. К проекту прилагается красочно оформленная афиша, текст объявления в газете, на радио, сценарный план рекламы на телевидении, эскиз оформления сцены, зала, площадки, места основного действия [4].

Важным элементом продюсерского проекта культурно-досуговой программы является спонсорский пакет (полный набор юридических, программных, финансовых, творческих и нормативных документов, обеспечивающих необходимый эффект спонсируемой акции). В спонсорский пакет входят: программа проекта – содержит сценарий, подробно описывает место и время проведения мероприятия; поддержка проекта – указываются все объекты и субъекты поддержки; бюджет проекта – оценивается максимальная и минимальная стоимость проекта; рекламная и PR-кампания – наиболее подробно прописанная часть спонсорского пакета, которая должна быть сориентирована на соответствие задач компании-спонсора и проводимой культурно-досуговой программе; прогноз спонсорского эффекта [3].

Мониторинг проекта культурно-досуговой программы предполагает общий контроль, в ходе которого происходит отслеживание и координация изменений. После завершения культурно-досуговой программы

продюсером подводится итоговая оценка эффективности проекта. Обязательно отмечается, совпали ли достигнутые результаты с намеченными.

Приложение проекта содержит элементы, связанные с культурно-досуговой программой. Это может быть рекламный материал, договора, афиши, эскизы, методики оценки эффективности и т.д. Приложение призвано улучшить качество работы, сделать ее понятнее и качественнее.

В период обучения студентами направления подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность, профили «Менеджмент социально-культурной деятельности» и «Постановка и продюсирование культурно-досуговых программ» Орловского государственного института культуры были разработаны и реализованы следующие культурно-досуговые программы: открытие Фестиваля-конкурса детских и юношеских театральных коллективов «Счастливый билет» (г. Орел, 2018 г.); конкурс-развлекательная программа для детей «Новогодний серпантин» (г. Орел, 2019 г.); музыкально-литературный концерт «Музыка любви» (г. Орел, 2020 г.);

игровая программа «Будь другом всему живому» (г. Анапа, 2020 г.); игровая программа «Литературный мир» (г. Орел, 2021 г.).

Таким образом, используемая нами в учебном процессе технология разработки продюсерского проекта, способствовала развитию интереса, потребности и мотивации к профессиональной социально-культурной и проектной деятельности обучающихся. Введение в процесс подготовки будущего работника сферы социально-культурной деятельности учебного продюсерского проекта ведет к тому, что обучающиеся учатся прогнозировать, моделировать и реализовывать различные варианты решения стоящих перед ними форм массовой социально-культурной деятельности, что приводит к стимулированию социально-культурной активности населения. Участие обучающихся в реализации учебного продюсерского проекта позволяет дополнить традиционную систему их профессиональной подготовки, что позволяет более продуктивно формировать общепрофессиональные и профессиональные компетенции будущего работника сферы социально-культурной деятельности.

#### Библиографический список

1. Амеличкин А.В. Педагогический потенциал информационно-просветительных технологий в развитии организационно-управленческих способностей молодежи в учреждениях культуры // Ученые записки Орловского государственного университета: научный журнал. Орел: издательство ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». 2018. № 4. С. 240–243.
2. Амеличкин А.В. Педагогический потенциал социально-культурных учреждений по развитию организационно-управленческих способностей молодежи на основе деятельностного подхода // Ученые записки Орловского государственного университета: научный журнал. – Орел: издательство ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». 2016. № 3 (72). С. 253–256.
3. Амеличкин А.В. Теоретико-методологические основы спонсоринга в социально-культурной сфере // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 31. С. 581–585.
4. Гольцов Г.Г. Основы продюсирования культурно-досуговых программ. Орел: ОГИИК, 2006. 123 с.
5. Гордина И.И. Программирование постоянной спонсорской деятельности – зона риска для бизнеса и культуры // Социум: проблемы, анализ, интерпретация: сб. науч. ст. М.: МПГУ, 2003. С. 30–32.
6. Жаркова Л.С. Деятельность учреждений культуры. М.: МГУКИ, 2003. С. 51–52.
7. Иванова Г.П., Огурчикова П.К., Сидоренко В.И. Основы продюсерства: аудиовизуальная сфера. Москва: Юнити, 2015. 719 с.
8. Саркисова Н.Г., Петков В.А. Подготовка студентов к проектированию массовых физкультурно-спортивных мероприятий // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2019. № 4 (170). С. 288–292.
9. Суминова Т.Н. Продюсер: сущность и специфика социокультурного феномена // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2009. № 5. С. 92–98.
10. Сумская А.С., Сумской П.Ф., Иванова Ю.С. Учебные продюсерские телепроекты: опыт подготовки для нужд регионального телевидения. Реализация в вузовском образовании // MEDIA Образование: векторы интеграции в цифровое пространство: м-лы IV международной научной конференции. 2019. С. 355–360.

#### References

1. Amelichkin A.V. Pedagogical potential of information and educational technologies in the development of organizational and managerial abilities of young people in cultural institutions // Uchenye zapiski Orel State University: scientific journal. Orel: publishing house of FSBEI VO "Orel State University named after I.S. Turgenev". 2018.No. 4. Pp. 240–243.
2. Amelichkin A.V. Pedagogical potential of socio-cultural institutions for the development of organizational and managerial abilities of youth on the basis of an activity approach // Scientific notes of the Orel State University: scientific journal. Orel: publishing house of FSBEI HE "Orel State University named after I.S. Turgenev". 2016. No. 3 (72). Pp. 253–256.
3. Amelichkin A.V. Theoretical and methodological foundations of sponsoring in the social and cultural sphere // Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2017.Vol. 31. Pp. 581–585.
4. Goltsov G.G. The basics of producing cultural and leisure programs. Orel: OGIIK, 2006. 123 p.
5. Gordina I.I. Programming permanent sponsorship – a risk zone for business and culture // Socium: problems, analysis, interpretation: collection of articles. scientific. Art. M.: MPGU, 2003. Pp. 30–32.
6. Zharkova L.S. Activities of cultural institutions. M.: MGUKI, 2003. Pp. 51–52.
7. Ivanova G.P., Ogurchikova P.K., Sidorenko V.I. Production Basics: Audiovisual. Moscow: Unity, 2015. 719 p.
8. Sarkisova N.G., Petkov V.A. Preparation of students for the design of mass physical culture and sports events // Scientific notes of the University named after P.F. Lesgaft. 2019. No. 4 (170). Pp. 288–292.
9. Suminova T.N. Producer: the essence and specificity of the socio-cultural phenomenon // Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. 2009. No. 5. Pp. 92–98.
10. Sumskaya A.S., Sumskaya P.F., Ivanova Y.S. Educational television production projects: experience of preparation for the needs of regional television broadcasting. Implementation in higher education // MEDIA Education: vectors of integration into the digital space: materials of the IV international scientific conference. 2019. Pp. 355–360.

**БОРИСОВ А.С.**

кандидат юридических наук, доцент, кафедра теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: naukaorelsga@yandex.ru

**ФЕФЕЛОВ С.В.**

доктор исторических наук, профессор, кафедра теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: fefelov19@yandex.ru

**ВИНОКУРОВА Ю.А.**

магистрант Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева

E-mail: tjv.vini@yandex.ru

**ПОЗДНЯКОВА К.А.**

магистрант Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева

E-mail: madamlalori@gmail.com

**BORISOV A.S.**

Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Department of Theory and History of State and Law, Orel State University

E-mail: naukaorelsga@yandex.ru

**FEFELOV S.V.**

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of Theory and History of State and Law, Orel State University

E-mail: fefelov19@yandex.ru

**VINOKUROVA YU.A.**

Master's Student at Orel State University

E-mail: tjv.vini@yandex.ru

**POZDNYAKOVA K.A.**

Master's Student at Orel State University

E-mail: madamlalori@gmail.com

**МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ  
В РАМКАХ ИСТОРИКО-ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**TEACHING METHODS USED IN THE DISTANCE FORM TEACHING IN THE FRAMEWORK  
OF HISTORICAL AND LEGAL EDUCATION**

*Статья посвящена вопросу изучения методов обучения для студентов-магистрантов, обучающихся на историко-правовом профиле в современных реалиях в рамках дистанционной формы обучения. Внедрение программ дистанционного обучения для студентов-магистрантов историко-правового профиля позволяют эффективно реализовать различные методы обучения в рамках существующих образовательных технологий. Значение методов обучения отражается в важности интерактивного взаимодействия как между самими обучающимися, так и между преподавателем и обучающимся.*

*Ключевые слова:* методы обучения, историко-правовое знание, историко-правовые дисциплины, образовательные технологии, проблемное обучение.

*The article is devoted to the issue of studying teaching methods for master students studying in the historical and legal profile in modern realities within the framework of distance learning. The introduction of distance learning programs for master students in the history and law profile makes it possible to effectively implement various teaching methods within the framework of existing educational technologies. The importance of teaching methods is reflected in the importance of interactive interaction both between the learners themselves and between the teacher and the learner.*

*Keywords:* teaching methods, historical and legal knowledge, historical and legal disciplines, educational technologies, problem learning.

Сложившаяся на данном этапе ограниченная обстановка в связи с условиями пандемии COVID-19 подвела систему образования к тому, что появилась острая необходимость в реализации процесса обучения по средствам дистанционных связей преподавателей и студентов через различные доступные Интернет-ресурсы. Поскольку, в целом, к такому резкому переходу в непривычный для всех формат обучения ни студенты, ни сами преподаватели не были готовы, ВУЗы столкнулись с некоторыми проблемами, а именно с реализацией эффективного дистанционного обучения и мотивированием студентов к такому формату занятий.

Стоит отметить, что дистанционное обучение – это особая форма обучения, практически ничем не схожая

с очным и заочным форматом. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [1].

При таком обучении ведущая роль принадлежит студенту, уже имеющему необходимые знания, умения и навыки для поиска решения поставленной проблемы, поскольку больше оно основывается на самостоятельной работе обучающегося по специально подготовленной программе. Акцент с ведущей роли преподавателя смещается, в данном контексте, к роли

сопровождающего и направляющего, используется личностно-ориентированный подход, а задача обучающегося заключается в практическом применении знаний, которые становятся основой для формирования новых знаний в рамках изучаемого курса. Иными словами, студент должен перейти от теории к визуализации, а затем – к практической реализации знаний.

Дистанционные образовательные технологии состоят из асинхронных (offline) и синхронных (online) методов взаимодействия обучающихся в электронной образовательной среде. Методика синхронного обучения предполагает общение обучающихся с преподавателем в режиме реального времени. Асинхронные методы обучения применяются в случаях, когда затруднено и/или невозможно общение между преподавателем и обучающимися в режиме реального времени. Асинхронные возможности электронного обучения и представления учебного материала разнообразны и позволяют обучающимся выбрать «удобную» технологию асинхронного взаимодействия или технологию выполнения заданий, получить своевременную консультацию и обсудить полученные результаты совместно с другими участниками учебного процесса в любое, удобное, время. Поэтому взаимодействие обучающегося с преподавателями и другими обучающимися все чаще проходит с использованием асинхронных технологий электронного обучения. Эти технологии могут быть использованы обучающимися любой формы обучения и на любом этапе обучения [3].

Дистанционный формат позволяет обучающимся самостоятельно выбирать способы предоставления материала и средства его формирования. Применение информационных и телекоммуникационных технологий позволяет повысить творческое начало образования и подготовить студентов и преподавателей к жизни в различных социальных средах, а также обеспечить доступность образования вне зависимости от местонахождения и социальных условий обучающихся.

Поскольку большая часть современной жизни протекает в условиях социальных сетей, вполне логично использовать Интернет-ресурсы не только для личных целей, но и для процесса обучения.

Внедрение программ дистанционного обучения для студентов-магистрантов историко-правового профиля позволяют эффективно реализовать различные методы обучения в рамках существующих образовательных технологий.

Важно отметить существенные преимущества дистанционного формата обучения в целом, такие как доступность, синхронизация и гибкость обучения. Вне зависимости от местоположения, социальных условий и состояния здоровья студенты могут обучаться по выбранному ими профилю и выбирать подходящие ресурсы для получения знаний и взаимодействия с преподавателями, а расстояние между студентом и фактическим местом нахождения учебного заведения никак не влияет на качество образования. Студент и преподаватель могут подобрать наиболее удобное время для консульта-

ций и более эффективные форматы проведения занятий в рамках информационных и телекоммуникационных технологий. Дистанционный формат обучения позволяет иметь «под рукой» наибольший объем информации благодаря быстрому доступу в Интернет, что даёт более полное представление о поставленной проблеме и экономит время при поиске путей её решения по средствам оперативного отсеивания неистинных положений.

К проблемам, с которыми сталкиваются преподаватели, осуществляя обучение в дистанционном формате, можно отнести прямую зависимость от возможностей технической инфраструктуры, проблему способов формирования мотивации студентов к процессу обучения, необходимость в оперативном совершенствовании педагогических технологий и внедрении интерактивных форм проведения занятий, что не всегда возможно по различным, в том числе и техническим, причинам, а также, способ оценивания проделанной работы обучающегося.

Но не смотря на сложности осуществления такого формата занятий, процесс обучения может протекать успешно благодаря правильному подбору методов дистанционного обучения.

Существуют следующие методы обучения, применимые к студентам-магистрам историко-правового профиля:

1) Методы индивидуализированного преподавания и обучения. Для них характерно развитие теленаставничества, что подразумевает использование мессенджеров, голосовой и электронной почты и других различных современных телекоммуникационных технологий, таких как Zoom, G Suite (Hangouts), Microsoft teams, MoodleCloud, а также других вебинарных платформ. Основная цель данной модели – эффективное построение взаимоотношения между студентом и преподавателем и другими студентами, а также пробуждение активности самостоятельной работы обучающихся. Реализовывается это посредством коллективных выступлений, защиты командных проектов и т.п. В качестве примера к данной модели обучения можно отнести также кейсовую технологию, суть которой заключается в структурировании материалов в набор. Студент изучает полученную информацию, при необходимости обращается к преподавателю за консультацией и, тем самым, формирует знания, умения и компетенции. Анализируя информацию, обучающийся выделяет проблему и планирует методы её решения. При стабильном использовании кейсовой технологии у обучающихся вырабатываются устойчивые навыки по решению проблем.

2) Методы, в основе которых лежит представление студентам учебного материала преподавателем или экспертом, при котором обучающиеся не играют активной роли в коммуникации. Такой метод частично отражает традиционный образовательный процесс, но только с прямым использованием информационных технологий. В электронные лекции добавляются видео или аудиоматериалы, интерактивные презентации и т.д. Реализовать

такой метод можно при использовании таких платформ как Google Classroom и другие инструменты Google, Canvas Instructure, Wizer, Padlet и Trello.

3) Методы, для которых характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса. Например, при использовании таких сервисов, как Canva (кроссплатформенный сервис для графического дизайна, который позволяет создавать интересный презентационный материал, а создавая личный кабинет в этом сервисе, можно взаимодействовать коллективно и следить за успехами участников группы), LearningApps (сервис для создания интерактивных занятий, например, для закрепления материала, проведения семинарских занятий и т.п.), Wordwall (сервис позволяет создавать интерактивные упражнения и мини-игры), Madtest (конструктор для создания квиз-тестов и опросов), Online TestPad (система для создания тестов, опросников, кроссвордов, логических игр и комплексных заданий) и т.п. Взаимодействие между участниками учебного процесса в данном контексте имеет важную дидактическую ценность, поскольку получение и передача информации происходит синхронно, безотрывно и остаётся в облачных хранилищах сервисов, что в любой момент позволяет вернуться к ней и обновить знания или добавить новую информацию.

Значение этих методов, а также обоснованность их использования отражается в важности интерактивного взаимодействия как между самими обучающимися, так и между преподавателем и обучающимся [2].

Но стоит отметить, что изучение истории и права в современных условиях позволяет сделать некоторые выводы относительно толкования и понимания знаний, включающихся в историко-правовые дисциплины.

Практически невозможно конкретно обозначить границы возникновения потребности в изучении историко-правовых наук, но тем не менее, их важность объяснима и аргументирована.

Использование какого-либо одного метода при изучении историко-правовых дисциплин невозможно. Это связано с различными концепциями действительности правового и исторического изменения во всем мире, начиная со становления общества, до сегодняшнего времени. Главной причиной этой невозможности является, в первую очередь, разнообразие характеристик законодательства у тех или иных народов и, как следствие, острая необходимость в совокупном применении сразу нескольких методов.

Главное в изучении любой области науки – последовательность, логика и следование всеми принятым стандартам для решения какой-либо возникающей познавательной проблемы.

Дисциплины в рамках историко-правового образования позволяют использовать набор различных методов обучения и образовательных технологий. Это позволяет не только творчески подходить к процессу преподавания, но и привлечь максимальный интерес аудитории к предметам. Нестандартный подход к определению структуры учебного занятия позволяет обучающимся

чувствовать себя в более спокойной обстановке, сглаживать рамки и преграды между обучающимся и коллективом. Дистанционный формат обучения позволяет максимально использовать данные нам ресурсы и получать информацию из источников, о которых без внедрения дистанционного обучения, мы, возможно, даже бы и не знали. Несколько тысяч лет назад о такой системе преподавания учебных предметов и не могло идти речи, а сейчас – это обычная практика и возвращение к прошлым истокам было, безусловно, неоправданно.

Подготовка студентов-магистрантов историко-правового профиля подразумевает непосредственную работу с историческими и правовыми документами. Но, поскольку в условиях действующей пандемии нам доступны не все возможности реальной жизни, поиск источников так же перешел в дистанционный формат.

В процессе обучения студенты используют исторические архивы. Например, Федеральный историко-документальный просветительский портал «Российское историческое общество» и портал «Архивы России» позволяют студентам знакомиться с фрагментами исторических документов, фотографиями, письмами и другими источниками. Дистанционный формат заметно упрощает процесс поиска нужной информации, экономит время как студента, так и преподавателя и позволяет гораздо быстрее и правильнее систематизировать полученную информацию. Работа с историческими источниками в данном представлении относится к методам активного взаимодействия между всеми участниками учебного процесса, поскольку предполагается групповой поиск какой-либо информации в архивах, а затем – обобщение полученной информации всеми участниками группы и презентация проделанной работы.

В качестве образовательной технологии в рамках историко-правового образования активно используется проектная технология. Проект – это ограниченная во времени деятельность, представленная в виде мероприятий, направленная на решение социально значимой проблемы и достижение определенной цели, предполагающая получение ожидаемых результатов, путем решения связанных с целью задач, обеспеченная необходимыми ресурсами и управляемая на основе постоянного мониторинга деятельности и ее результатов с учетом возможных рисков [4]. Суть проектирования для студентов-магистрантов, обучающихся на историко-правовом профиле заключается не только в поиске чего-то нового, но и в актуализации старого, а также в способности самостоятельно управлять проектом на всех этапах его цикла. Нельзя исключать, что студентами будет обнаружено что-то, что ранее ещё не было обозначено, но даже если не будет такого результата, сама работа над созданием проекта, продумывания его цели, задач, методов и способов решения поставленных проблем, позволяет, во-первых, объективно оценить заинтересованность обучающихся в данной теме, а во-вторых, справедливо оценить проделанную работу.

Магистерская диссертация в рамках историко-правового образования, по сути, является проектом обу-



чающихся и подразумевает соблюдение определенной структуры, что позволяет студентам придерживаться конкретных установок.

Проект, как отдельный вид задания, строго говоря, не имеет таких «жестких» рамок и в полной мере даёт студентам раскрыть свой потенциал. При создании проекта в рамках историко-правовых дисциплин, студенты должны использовать архивные данные, монографии и, структурируя полученную информацию, делать вывод, на какой стадии находится решение поставленной проектом проблемы.

Необходимо помнить и о роли преподавателя в этом случае: он выступает наставником, советчиком и должен обладать высокими профессиональными навыками, а также безупречно ориентироваться в теме проекта, выбранной обучающимся. Информация, предоставляемая на проверку, должна действительно проверяться и дополняться самим педагогом, в этом случае обучающийся будет замотивирован интересом самого преподавателя к данной проблеме.

Неформальность обстановки в рамках дистанционного обучения при проверке предоставляемых данных позволяют обучающимся чувствовать себя эмоционально стабильно.

Преимущество проектной технологии в обучении студентов-магистрантов историко-правового профиля заключается в образовательных результатах, а именно в приобретении, закреплении и развитии знаний, умений и навыков и, что не менее важно, в развитии профессио-

нальных и личностных компетенций.

Социальные сети позволяют решать не только коммуникативные вопросы, но и служат достаточно эффективным источником информации при их адекватном использовании. Так, в рамках историко-правового профиля, студентами-магистрами создаются исторические блоги и публичные страницы на таких платформах, как Vkontakte, Instagram, Tik-Tok и др. Главная цель ведения таких страниц заключается не только в структурировании материала, но и в исторически-грамотной передаче информации потенциальной аудитории. Ведение блога исторической личности предусматривает подборку фотографий условно выбранной эпохи, поиск интересных и малоизвестных фактах об определенных событиях или личности, четкое и лаконичное написание текста, а также систематичность в публикации контента. Такой способ закрепления информации не только позволяет студенту овладевать предусмотренными программой подготовки компетенциями, но и предоставляет возможность формировать историческую культуру потенциальных читателей.

Таким образом, следует отметить, что внедрение дистанционных технологий при обучении студентов-магистрантов историко-правового профиля, позволяет более упорядочено выстроить процесс обучения и не смотря на существующие сложности с точки зрения технических условий, найти способы и методы взаимодействия с обучающимися.

#### Библиографический список

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ
2. *Волженина Н.В.* Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения: учебное пособие. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008.
3. *Клепикова А.Г., Кормакова В.Н.* Применение дистанционных образовательных технологий в режиме офлайн, смешанного и онлайн образовательных программ и программ дополнительного профессионального образования / Белгород: ИД БелГУ НИУ «БелГУ», 2020. 60 с..
4. *Яковлева Н.Ф.* Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2014. 144 с.

#### References

1. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 N 273-FZ
2. *Volzhenin N.V.* Organization of independent work of students in the process of distance learning: textbook. Barnaul: Alt. un-that, 2008.
3. *Klepikova A.G., Kormakova V.N.* Application of distance learning technologies in offline mode, mixed and online educational programs and programs of additional professional education / Belgorod: ID BelGU NRU "BelSU", 2020. 60 p.
4. *Yakovleva N.F.* Project activities in an educational institution: textbook. allowance. 2nd ed., Erased. M.: FLINT, 2014. 144 p.

УДК 811.111:378

UDC 811.111:378

**БОРИСОВА Л.Е.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: [astera00@yandex.ru](mailto:astera00@yandex.ru)

**РУМЯНЦЕВА Е.Н.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: [alex\\_z.7300@mail.ru](mailto:alex_z.7300@mail.ru)

**BORISOVA L.Y.**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages of Orel State University

E-mail: [astera00@yandex.ru](mailto:astera00@yandex.ru)

**RUMYANTSEVA E.N.**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages of Orel State University

E-mail: [alex\\_z.7300@mail.ru](mailto:alex_z.7300@mail.ru)

**АКТУАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО (АНГЛИЙСКОГО) ЯЗЫКА  
ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ БАКАЛАВРИАТА  
(НА МАТЕРИАЛАХ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ  
ПОДГОТОВКИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И. С. ТУРГЕНЕВА)**

**RELEVANCE AND PROSPECTS OF STUDYING A FOREIGN (ENGLISH) LANGUAGE FOR STUDENTS  
OF NON-PHILOLOGICAL MAJORS OF BACHELOR'S DEGREE  
(ON THE DATA GOT FROM A SOCIOLOGICAL SURVEY OF STUDENTS TRAINED ON ECONOMICS MAJORS  
OF THE ORYOL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I. S. TURGENEV)**

*Статья посвящена рассмотрению основных причин изучения английского языка в современной социокультурной среде. Особое внимание уделяется перспективам, открывающимся при владении данным языком, и дальнейшему применению знаний, полученных в результате его изучения. Используются статистические данные социологического исследования, проведённого среди студентов-первокурсников.*

*Ключевые слова: перспектива, актуальность, английский язык, профессиональная деятельность, карьерный рост, востребованность.*

*The article is devoted to the consideration of the main English studying reasons in the modern socio-cultural environment. Special attention is paid to the opportunities that can be got in mastering of this language, and its further application. The statistical data of a sociological survey conducted among first-year students are used.*

*Keywords: perspective, relevance, English language, professional activity, career growth, being in demand.*

Условия современной жизни и постоянно меняющаяся внешняя среда подталкивают человека к развитию и совершенствованию в тех сферах деятельности, которые подходят ему в наибольшей степени. Разносторонняя эрудиция, развитое мышление и интеллект, знание норм межкультурного общения позволят молодому человеку добиться в жизни карьерного продвижения, дадут возможность беспрепятственного общения в зарубежных поездках, в том числе для приобретения новых социальных связей.

Владение иностранным языком является одним из самых востребованных умений в современном мире. Сферы применения данного навыка не ограничены: образование, маркетинг, IT-технологии, бизнес, досуг и т.д.

В рамках предлагаемой статьи мы попытаемся оценить актуальность и перспективы изучения иностранного языка на примере самого востребованного у представителей молодого поколения – английского языка.

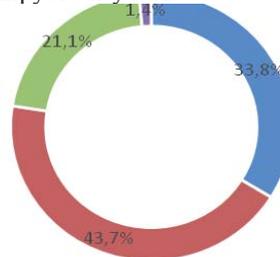
Нами был проведён социологический опрос студентов 1 курса бакалавриата, обучающихся в институте

экономики и управления Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. Цель данного исследования – выявить основные мотиваторы, стимулирующие молодёжь к изучению иностранного языка (английского).

В опросе принял участие 71 респондент.

Ниже приведены статистические данные.

**Вопрос №1.** Какой вариант английского языка вы изучаете/планируете изучать?



Британский

■ Американский

Всё равно какой - они поймут

■ не хочу учить иностранный язык

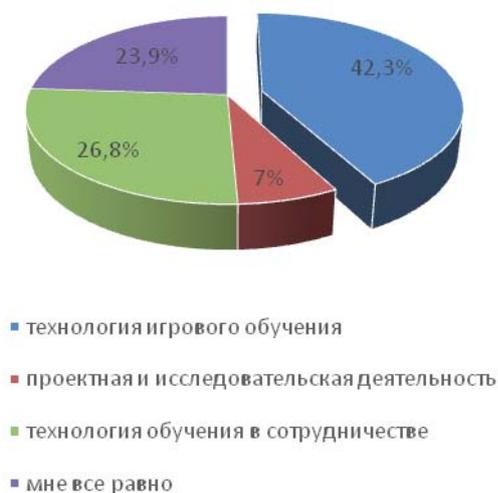
Известно, что британский английский, в сравнении с разговорным современным американским, более аристократичен и сложен. Тем не менее, результаты опроса показывают увлечение студентов и тем, и другим вариантом, поскольку преимущества каждого из них неоспоримы. Следовательно, респонденты в достаточной степени заинтересованы в изучении двух видов английского языка и мотивированы на это, так как оба варианта широко используются во всём мире и имеют свою историю.

**Вопрос №2.** Каким образом вы изучаете иностранный язык(английский)?



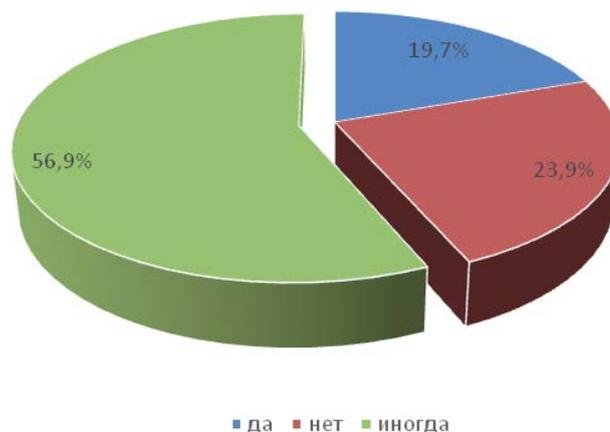
Исходя из статистических данных отметим, что большинство студентов ограничивается изучением иностранного языка в вузе, поясняя свой ответ тем, что работают в тандеме с квалифицированным специалистом им не требуется дополнительных финансовых ресурсов для приобретения учебного материала и дидактических пособий. Тем не менее, примерно пятая часть опрошенных дополнительно занимается самостоятельно, и лишь 7% посещают курсы в языковых школах.

**Вопрос №3.** Какой метод обучения вам больше нравится?



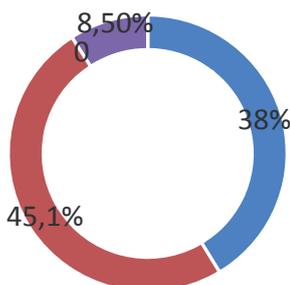
Данные опроса свидетельствуют, что лидируют технологии игрового обучения. И это неудивительно, ведь игровые формы были и будут высокоэффективным обучающим приёмом, так как концентрацию внимания на занятиях по иностранному языку удерживать длительное время достаточно сложно. Кроме того, игровая деятельность помогает раскрыть потенциал студента, сделать процесс обучения увлекательным и занимательным. Технология обучения в сотрудничестве тоже достаточно популярна у студентов, так как является разновидностью личностно-ориентированного подхода в преподавании иностранного языка, предполагает организацию микрогрупп, работающих совместно над решением какой-либо проблемы, темы, вопроса. Основная идея этой технологии – создать условия для активной совместной учебной деятельности в разных учебных ситуациях. Проектная и исследовательская деятельность не столь популярна у студентов, вероятно, потому что опрос был проведён среди первокурсников, для которых эти технологии еще достаточно сложны.

**Вопрос №4.** Используете ли вы иностранный язык (английский) в повседневной жизни?



Судя по приведённым данным, большинство респондентов пользуются английским языком в той или иной степени. В основном он нужен для международного общения, так как большая часть населения разных стран мира говорит именно на английском, в том числе из-за достаточно простой грамматики, отсутствия падежей, склонений и т.д. Также разговорный английский содержит много заимствованных слов, таких как: sushi, mashine, hamburger, pizza, spaghetti, bank, balcony, piano, air-conditioner и др., которые наиболее частотны в сфере досуга и свободного времени. Почти четверть опрошенных заявили, что не используют иностранный язык, хотя, отвечая на первый и второй вопросы, утверждали, что занимаются английским или планируют лучше изучить его. Отсутствие языковой практики у этой группы опрошенных можно объяснить недостаточным уровнем подготовки и, как следствие, языковым барьером.

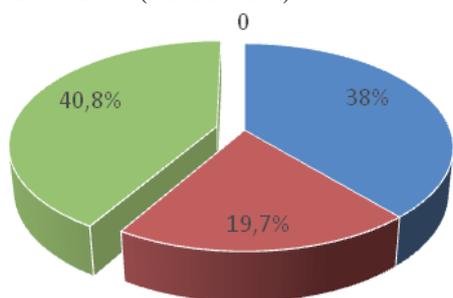
**Вопрос №5.** С какого возраста следует начинать обучение детей иностранному языку(английскому)?



■ 3-6г ■ 6-9г ■ 9-12г ■ без разницы

Как видим, опрошенные студенты склоняются к тому, что возраст 6–9 лет является наиболее продуктивным для начала изучения иностранного языка. Хотя немалая часть опрошенных (38%) считает, что обучение лучше начинать в более раннем возрасте, поскольку образовательный процесс происходит в игровой манере и ребёнка не придётся заставлять заучивать слова и фразы. Он пассивно слушает, а потом воспроизводит услышанное. Дети легко усваивают язык, если слышат его постоянно, следовательно, начав заниматься английским языком с 3–5 лет, можно достичь высоких результатов. Возраст 9–12 лет – распространенный период начала изучения иностранного языка в школе – никто не назвал оптимальным. Можно предположить, что ссылаясь на необходимость более раннего начала изучения иностранного языка, студенты пытаются объяснить собственные неудачи и сложности в этом процессе.

**Вопрос №6.** Насколько хорошо вы владеете иностранным языком(английским)?

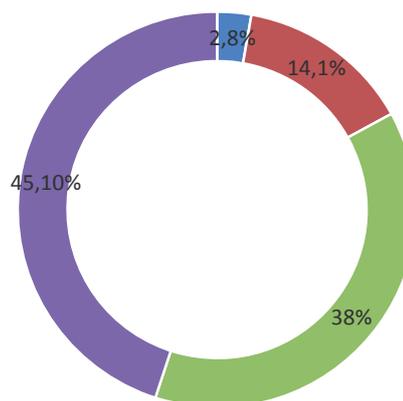


■ Хорошо  
 ■ Плохо  
 ■ Не владею, но хочу научиться  
 ■ Я считаю, что английский мне не нужен

38% опрошенных студентов считают свой уровень владения английским языком неплохим, одна-ко большинство респондентов признают, что имеют посредственные знания или не имеют их совсем.

Положительным моментом при ответе на данный вопрос можно считать присутствующую у студентов мотивацию, желание овладеть определёнными знаниями. Несомненно, радует тот факт, что ни один из обучающихся не выбрал вариант: «Я считаю, что английский мне не нужен». Полагаем, это должно мотивировать преподавателей искать новые подходы, методы обучения, оттачивать своё педагогическое мастерство.

**Вопрос №7.** С какой целью вы изучаете иностранный язык(английский)?



■ чтобы узнать другие культуры ■ для путешествия  
 ■ необходим в проф. деятельности ■ для саморазвития

Как видим, около 70% опрошенных изучают иностранный язык в своих собственных интересах (саморазвитие, путешествия, работа). Так почему же владение английским языком так привлекает и заинтересовывает молодых специалистов?

Ответ на этот вопрос крайне прост – глобализация. В современном мире в процессе межкультурного общения возникает огромное количество коммуникативных ситуаций, требующих определённого уровня осведомлённости о культуре и традициях адресата. Неотъемлемой частью подобной интернациональной коммуникации является владение родным языком собеседника на достойном уровне.

Общеизвестно, что самым распространённым и востребованным языком международного общения является английский язык. В мире насчитывается около 400 млн. одних только носителей этого языка, однако людей, владеющих им в качестве иностранного, в несколько раз больше. Поэтому неудивительно, что большинство работодателей приветствуют знание английского языка.

Например, 90% мировых сделок в сфере торговли и бизнеса заключается именно на этом языке. Английский – язык дипломатии и маркетинга. Крупнейшие финансовые биржи и фонды осуществляют свою деятельность, используя его. Такой же популярностью английский язык пользуется в научной сфере, ведь XXI век – век информационных технологий

и технического прогресса, а большая часть Интернет-ресурсов, инструкций по применению, программ для всевозможных гаджетов англоязычные.

Считается, что английский язык является самым востребованным для изучения в школе. Следовательно, в ближайшем будущем потребность в его изучении будет только расти.

Для студентов средних и высших учебных заведений, независимо от специализации и направления, предусмотрено продолжение изучения английского языка и совершенствование знаний, полученных в школе, поскольку хорошее владение английским предоставит молодым людям уникальную возможность прохождения стажировки в зарубежных англоязычных странах. Подобный опыт не только увеличивает шансы на получение достойной профессии, но и помогает обучающимся приобрести бесценный жизненный опыт, усовершенствовать уже имеющиеся знания, а также более глубоко изучить культуру того или иного народа.

Впрочем, не только английский язык может позволить студентам получить качественное образование за рубежом. В настоящее время всё больше работодателей интересуются сотрудниками, владеющими двумя и более языками. Конечно, английский является универсальным средством интернациональной коммуникации, однако знание дополнительного языка не будет лишним. Так, по статистике, немецкий язык занимает второе место среди языков общения после английского. Это объясняется тем, что Германия возглавляет список самых экономически стабильных стран.

Исходя из всего перечисленного, можно сделать вывод о том, что переоценить актуальность и перспективы

изучения иностранных языков сегодня – невозможно. С какой бы сферой общественной жизни человек не решил связать свою судьбу, владение, например, английским языком значительно увеличивает его шансы на желаемое трудоустройство и открывает перед ним огромное количество возможностей для дальнейшего продвижения по карьерной лестнице.

Даже если будущая профессия обучающегося никак не связана с иностранным языком и студент абсолютно уверен в бесполезности языкового навыка, напомним, что такой язык, как английский, признан международным, то есть является социально-значимым языком. В любом путешествии по миру, в какой бы точке земного шара человек не оказался, владение английским не только упростит процесс общения, но и сделает вояж более приятным ввиду отсутствия языкового барьера.

Нелишним будет отметить, что знание иностранного языка свидетельствует о высоком интеллектуальном уровне и эрудированности человека.

Итак, в статье обоснована актуальность и выявлены перспективы владения иностранным языком, в частности, английским, в современной социокультурной среде. Доказано, что в условиях современной глобализации человечество всё чаще сталкивается с потребностью не только освоения, но и осознанного практического применения данного навыка. Этот навык применяется как в процессе профессиональной деятельности и карьерного продвижения, так и в повседневных бытовых ситуациях. Таким образом, английский язык уже давно и прочно вошёл в жизнь современного общества, а его значимость в дальнейшем будет только расти.

### Библиографический список

1. Колесник А. А., Волкова С. А. Актуальность владения иностранным языком в современном мире // Молодой учёный. 2017.
2. Поддубная Е. В., Белоусова А. С. Роль английского языка в различных сферах: торговле, экономике, индустрии, бизнесе, спорте // Молодой учёный. 2017.
3. Английский язык в нашей жизни [Электронный ресурс]: [https://xn--j1ahfl.xn--1ai/library/statya\\_anglijskij\\_yazik\\_v\\_nashej\\_zhizni\\_112916.html](https://xn--j1ahfl.xn--1ai/library/statya_anglijskij_yazik_v_nashej_zhizni_112916.html) (дата обращения 25.03.2021).

### References

1. Kolesnik A. A., Volkova S. A. The relevance of foreign language proficiency in the modern world // Young scientist. 2017.
2. Poddubnaya E. V., Belousova A. S. The role of the English language in various spheres: trade, economy, industry, business, sport // Young scientist. 2017.
3. English in our life [Electronic resource]: [https://xn--j1ahfl.xn--1ai/library/statya\\_anglijskij\\_yazik\\_v\\_nashej\\_zhizni\\_112916.html](https://xn--j1ahfl.xn--1ai/library/statya_anglijskij_yazik_v_nashej_zhizni_112916.html) (accessed 25.03.2021).

**ВОЛКОВ Е.С.**

Сотрудник, Академия ФСО России

E-mail: Volkoff799@yandex.ru

**VOLKOV E.S.**

Employee of the Academy FSO Russian

E-mail: Volkoff799@yandex.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОХРАНЫ  
В ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ,  
СВЯЗАННОЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ СТРЕЛКОВОГО ОРУЖИЯ**

**A THEORETICAL MODEL OF THE FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE OFFICERS OF SECURITY UNITS IN  
DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES RELATED TO THE USE  
OF SMALL ARMS**

*Статья посвящена вопросам моделирования процесса формирования готовности будущих офицеров подразделений охраны в ведомственных образовательных организациях к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия. По мнению автора, в структуре данной модели выделено несколько основных блоков: целевой, содержательно-процессуальный, критериально-оценочный и результативный блок, а также дано их краткое описание.*

*Ключевые слова: модель, готовность, стрелковое оружие, офицер, поэтапное обучение, ведомственные образовательные организации.*

*The article is devoted to the issues of modeling the process of forming the readiness of future officers of security units in departmental educational organizations for professional activities related to the use of small arms. According to the author, several main blocks are identified in the structure of this model: the target, content-procedural, criteria-evaluation and effective blocks, as well as their brief description is given.*

*Keywords: model, readiness, small arms, officer, stage-by-stage training, departmental educational organizations.*

При построении и практической реализации каких-либо педагогических систем, а также подтверждение или опровержение её эффективности, необходимо проведение педагогического исследования. Для достижения этих целей, нами использовался метод моделирования, как наиболее подходящий метод научного познания. Данный метод позволит правильно отразить требования, предъявляемые ведомственными структурами, к содержанию процесса профессиональной подготовки будущих офицеров подразделений охраны в ведомственных образовательных организациях (ВОО), в частности к уровню готовности будущих офицеров подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия.

Моделирование процесса формирования готовности будущих офицеров (ФГБО) подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия, дает нам возможность четко представить структуру изучаемого объекта, основательно исследовать закономерности взаимоотношений и связей системных составляющих.

В настоящем исследовании при конструировании и разработки теоретической модели ФГБО подразделений охраны, будем полагаться на то, что в актуальной педагогике моделью является «специально созданный прототип для воспроизведения некоторых характеристик оригинала, подлежащего познанию» [1, 3]. «При конструировании указанной теоретической модели основной задачей явля-

ется применение в единстве и целостности многообразие методов, обеспечение пластичности системы, проектировать таким образом, чтобы она могла быстро отвечать и приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям. При этом все составляющие данной теоретической модели должны раскрывать организацию процесса ФГБО подразделений охраны в ВОО к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия, а также процессуальную сторону, отражающую взаимодействие между компонентами данной системы и ее реализацию в образовательной деятельности» [6, 8].

Особенностью модели процесса ФГБО подразделений охраны в ВОО к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия, является её организация на основе объединения структурных компонентов в рамках компетентностного и технологического подхода в сочетании с комплексной подготовкой будущих офицеров подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия.

Детализируя процесс ФГБО, можем выделить основные блоки (компоненты) данной теоретической модели (Рис. 2): целевой, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный блоки, комплекс педагогических условий ФГБО подразделений охраны в ВОО к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия.

*Целевой блок* формируется из целей и задач на

ФГБОУ, которые определены требованиями социального заказа государства на профессиональную подготовку будущих офицеров подразделений охраны. Из совокупности требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО (3++)) и ведомственных требований, образуется система обязательных требований, которые закладываются в основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) подготовки офицерских кадров для подразделений охраны.

В работах П.И. Образцова [7], сформулированы основные требования, предъявляемые к целям обучения, нам близка точка зрения автора, в связи с возможностью использования и распространения этих требований на целевые установки процесса ФГБОУ подразделений охраны к профессиональной деятельности в ВОО, связанной с применением стрелкового оружия.

Опираясь на эти требования, представляется возможным представить иерархию уровней целеполагания в теоретической модели (рис. 1).

Стоит отметить, что система обязательных требований ОПОП подготовки офицерских кадров, находит свое отражение в *системном уровне* целеполагания. Следовательно, цели системного уровня представляют собой общие дидактические цели профессиональной подготовки офицерских кадров, подразделений охраны в ВОО.

Далее в иерархической системе целеполагания предусмотрен *предметный уровень*. На этом уровне происходит постановка дидактических целей для изучения специальной учебной дисциплины «Огневая подготовка», в ходе изучения которой формируется необходимая готовность будущих офицеров подразделений охраны. Отметим, что по своей сути цели предметного уровня отражают требования и общий характер рабочей программы учебной дисциплины «Огневая подготовка» в ВОО. Однако, в широком смысле формулировка дидактических целей, является обобщенной и не позволяет применять их к конкретным учебным занятиям. Решение данного вопроса возможно на *модульном уровне* целеполагания.

Данный уровень позволяет детализировать целеполагание в рамках предметного модуля, за счет включения в свой состав разделов или тем учебной дисциплины. «Задание целей обучения применительно к смысловой части учебной дисциплины, охватывающей содержание темы, имеет существенное значение, так как именно тема является наиболее характерной смысловой частью практически любой учебной дисциплины, овладение которой позволяет получить требуемые знания, приобрести необходимые умения и навыки, выработать профессионально значимые качества» [11], а следовательно сформировать определенные уровни готовности будущих офицеров подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия.

Также следует отметить, что в случае применении технологии обучения возникает недостаток присущий

модульному уровню, который заключается в недостаточной детализации целеполагания, соответственно для формирования частно-дидактических целей образуется конкретный уровень, который позволяет педагогу, определять степень достижения этих целей. В соответствии с изучаемыми вопросами и конкретными межпредметными категориями для каждого занятия формируются частные дидактические цели.

*Содержательно-процессуальный блок* нашей теоретической модели показывает единство содержательной и процессуальной части процесса обучения будущего офицера подразделений охраны в ведомственных образовательных организациях и находится в тесной взаимосвязи с целевым блоком.

Главная функция содержательно-процессуального блока данной теоретической модели – это создание условий для формирования готовности будущих офицеров подразделений охраны в ведомственных образовательных организациях к профессиональной деятельности, связанной с применением оружия. Содержательно-процессуальный блок теоретической модели даст возможность обеспечить достижение нужного уровня сформированности готовности будущих офицеров подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия «...благодаря активизации и интенсификации деятельности будущих офицеров подразделений охраны, на основе применяемой в образовательном процессе разрабатываемой педагогической технологии» [9].

*Содержательный блок* определяет конструкцию процесса формирования готовности будущих офицеров подразделений охраны в ВОО к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия в содержательном аспекте в отношении учебного курса дисциплины «Огневая подготовка». С позиции предъявляемых требований компетентностного подхода, данный процесс выступает в роли педагогической системы ФГБОУ подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия.

*Процессуальный блок* в своей главной идее определен внутренними механизмами, обеспечивающими процесс профессиональной подготовки для будущих офицеров подразделений охраны в ведомственных образовательных организациях, в состав которого включены основные взаимосвязанные процессы формирования данной готовности, реализации учебной программы по дисциплине огневая подготовка и воспитательной работы в ведомственных образовательных организациях, которые носят интегративно-функциональный вектор.

Обобщая вышесказанное, представляется возможным в качестве базиса данной теоретической модели, выделить область, ориентированную на *формирование готовности будущих офицеров подразделений охраны в ведомственных образовательных организациях к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия*, которая определяется в форме педагогической технологии, которая гаранти-

рует достижение заданного уровня данной готовности. Следует отметить, что она формируется как единое профессиональное качество будущего офицера подразделений охраны. В результате, содержание и структура готовности будущих офицеров подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия, дает нам возможность определить этапность формирования данной готовности.

Идея поэтапного обучения характеризуется тем, что на начальном этапе будущие офицеры подразделений охраны получают базовые знания техники стрельбы, после чего изучают и формируют первичные навыки стрельбы (стойка, хват, прицеливание, нажим на спусковой крючок), далее отрабатывают базовые навыки стрельбы (первый, сдвоенный выстрел, серия выстрелов и т.д.) и только потом, тренируют и совершенствуют специальные навыки стрельбы из боевого стрелкового оружия (стрельба в различных условиях и ситуациях). Теоретическая модель подразумевает реализацию некоторого количества этапов формирования готовности будущих офицеров подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия в ведомственных образовательных организациях.

Первый этап заключается в формировании у обучающихся компетенции уровня начинающего стрелка. «Это обеспечивается изучением мер безопасного обращения с оружием и боеприпасами; процессов, происходящих при выстреле внутри оружия и вне его; принципиального устройства используемого оружия, его технических и тактических характеристик, приемов обращения с оружием (проверка, зарядание, разряжание оружия), а также формирование первичных навыков, связанных с производством выстрела (изготовка для стрельбы, прицеливание, хват оружия, нажим на спусковой крючок)» [2].

Основной вектор второго этапа обучения будущих офицеров направлен на становление «...компетенций базового уровня. На основе полученных знаний и умений в ходе первого этапа формируются базовые навыки обращения со стрелковым оружием:

- умение безопасного обращения с оружием;
- быстрое извлечение оружия и приведение его в боевую готовность;
- быстрый первый выстрел, серия выстрелов;
- перемещение с заряженным оружием;
- стрельба из различных положений;
- скоростная стрельба по одиночной и групповым целям;
- стрельба на различные дистанции;
- стрельба после перемещения и смены огневых позиций» [5].

В процессе третьего этапа обучения, также формируются компетенции, которые направлены на практическое применение оружия. Моделируются упражнения, которые имитируют опытные ситуации профессиональной деятельности подразделений охраны. При этом у будущих офицеров формируются специальные навыки стрельбы:

- умение корректно оценивать тактическую обстановку;
- «...умение четко реагировать на быстро меняющуюся обстановку;
- умение самостоятельно и в составе подразделения выполнять стрелковые операции.
- умение оценивать уровень опасности возникшей угрозы и возможную величину наносимого ущерба потенциальному противнику;
- умение грамотно принимать решение на поражение определенных зон или на полную ликвидацию противника» [5].

Резюмируя вышесказанное, считаем необходимым отметить, что ФГБОУ подразделений охраны к профессиональной деятельности в ВОО, связанной с применением стрелкового оружия, предполагает совокупность «...продуктивных и сообразных целям, задачам и планируемым результатам профессионально-ориентированных форм и средств подготовки будущих офицеров подразделений охраны в ведомственных образовательных организациях» [9].

Необходимо отметить, что в *содержательно-процессуальном* блоке подразумевается выбор определенных форм, методов и ресурсов при организации и проведении учебных занятий в рамках дисциплины «Огневая подготовка» в ведомственных образовательных организациях для достижения поставленных целей по формированию готовности будущих офицеров подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия, а также определены подходы, принципы и функции, характеризующие процессуальную сторону теоретической модели.

Наиболее значимым компонентом теоретической модели является *комплекс педагогических условий*, способствующий успешному формированию готовности будущих офицеров подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия. Разделяя мнение Ипполитовой Н.В.: «...выявление условий, обеспечивающих функционирование и развитие системы, целостного педагогического процесса является одной из важных задач педагогических исследований, успешное решение которой, как правило, составляет научную новизну исследования и обуславливает его практическую ценность...» [4].

Осуществленный теоретический анализ исследований О.Б. Самойленко [11], И.В. Ревкова [10], Р.Г. Пантелеева [9] представил нам возможность сделать умозаключение о том, что в нашем исследовании под педагогическими условиями будем понимать комплекс мероприятий, определяющих влияние на структурные компоненты теоретической модели формирования готовности будущих офицеров подразделений охраны в процессе их профессиональной подготовки и позволяющих реализовать в образовательном процессе данную модель.

Проведенный комплексный анализ научно-педагогической литературы, были выделены наиболее значимые педагогические условия формирования готовности будущих офицеров подразделений охраны к про-



фессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия, которые мы выделили в следующие основные классификационные группы педагогических условий и включили их в состав теоретической модели:

- информационное и материально-техническое обеспечение огневой подготовки;
- личностно-деятельностная готовность будущих офицеров к формированию готовности к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия;
- готовность преподавателей к эффективной организационно-методической деятельности.

Приведенный комплекс педагогических условий тесно взаимосвязан с блоками представленной теоретической модели, где наблюдается их взаимовлияние друг на друга. Данный комплекс педагогических условий будет способствовать повышению эффективности образовательного процесса, который дает потенциал сформировать готовность будущих офицеров подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия и снабдить будущих офицеров необходимыми знаниями, умениями и навыками, что позволит в будущем качественно и на высоком уровне решать поставленные служебно-боевые задачи.

*Критериально-оценочный блок* нашей теоретической модели выступает в качестве оценки результатов профессиональной подготовки будущих офицеров в ведомственных образовательных организациях, с точки зрения сформированности формирования готовности будущих офицеров подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия. Блок отражает механизм диагностической деятельности и позволяет раскрыть систему оценки показателей сформированности данной готовности. Он включает в себя обоснованный выбор в процессе исследования *критериев оценки и систему оценки показателей* сформированности готовности будущих офицеров подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового

оружия.

*Результативный блок* модели формирования готовности будущих офицеров подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия, позволяет нам дифференцировать обучающихся в соответствии с предложенными уровнями сформированности данной готовности, определяя соотношение между декларируемыми целями и полученным результатом.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что все блоки представленной теоретической модели взаимообусловлены и тесно взаимосвязаны между собой, соответственно от реализации каждого из них зависит достижение цели данного исследования. Таким образом, анализ сформированности готовности будущих офицеров подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия и дифференциация будущих офицеров по уровням сформированности данной готовности позволяют нам предусмотреть обратную связь, то есть *педагогическая коррекция*, которая способствует устранению недостатков процесса формирования готовности будущих офицеров подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия, получению своевременной информации о сформированности навыков стрельбы и приобретении знаний и умений, а также становлении профессионально значимых личностных качеств.

Таким образом, считаем, что эффективное функционирование теоретической модели формирования готовности будущих офицеров подразделений охраны к профессиональной деятельности, связанной с применением оружия, осуществляется посредством спроектированной технологии. По нашему мнению, предложенная теоретическая модель, позволит осуществлять формирование готовности будущих офицеров подразделений охраны в ведомственных образовательных организациях к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия на заданном уровне.

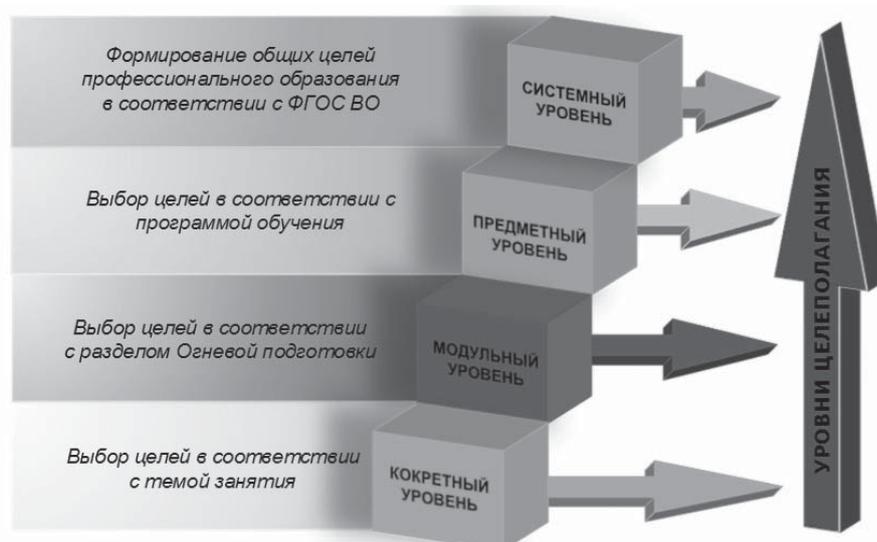


Рис. 1. Иерархия уровней целеполагания теоретической модели формирования готовности будущих офицеров подразделений охраны в ведомственных образовательных организациях к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия.

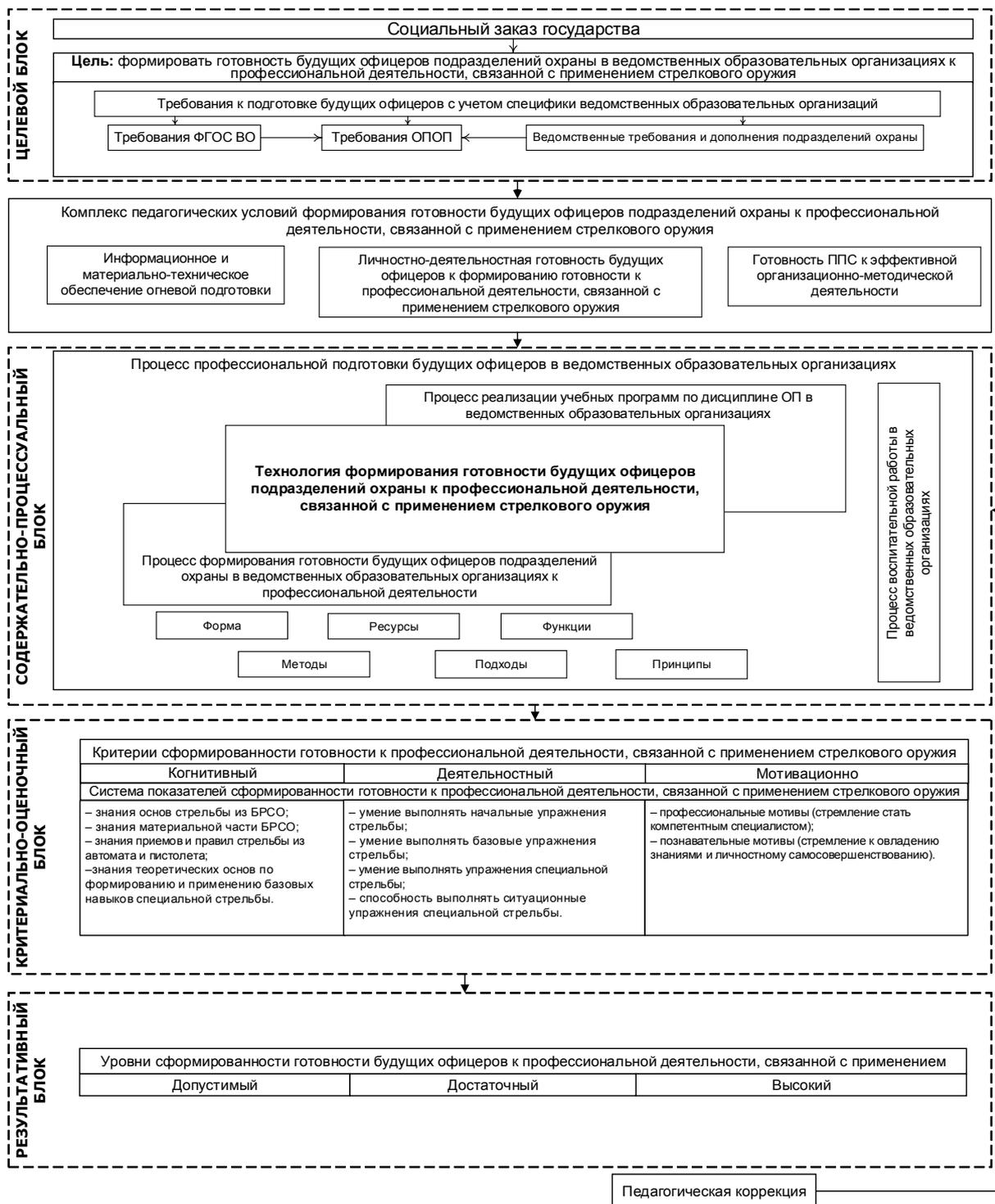


Рис. 2. Теоретическая модель формирования готовности будущих офицеров подразделений охраны в ведомственных образовательных организациях к профессиональной деятельности, связанной с применением стрелкового оружия.

### Библиографический список

1. *Архангельский С.И.* О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента : материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее. М. : Знание, 1974. 75 с.
2. *Волков Е.С.* Формирование навыков стрельбы из пистолета у курсантов военного вуза на начальном этапе обучения : сборник матер. междунар. науч. практ. конф. Белгород: Агентство перспективных научных исследований, 2019. 98 с.
3. *Жуков Р.С.* Новые информационные технологии в научно-методической деятельности специалистов физической культуры и спорта: состояние и перспективы / Р. С. Жуков // Вестник Кемеровского государственного университета. 2009. № 4. С. 76–80.
4. *Ипполитова Н.В.* Анализ понятия «педагогические условия»: Сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова

// General and Professional Education, 2012. № 1. С. 8–14.

5. *Коселева А.О.* Педагогические условия обеспечения эффективности формирования навыков ситуационной стрельбы у обучающихся в военном вузе / А. М. Переплетов, Г.Н. Пантюхин // Педагогический журнал. № 6. М.: Издательство «Аналитика Родис», 2015. С. 163–183.

6. *Кузьмина Н.В.* Понятие “педагогическая система” и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. Л.: ЛГУ, 1980. С. 34–41.

7. *Образцов П.И.* Основы профессиональной дидактики : учебное пособие. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. 288 с.

8. *Образцов П.И.* Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в высшей военной школе // Военная мысль. 2003. № 8. С. 22–26.

9. *Пантелеев Р.Г.* Формирование организационно-управленческой компетенции будущих военных специалистов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2020. 238 с.

10. *Ревков И.В.* Технология адаптации курсантов к профессионально-служебной деятельности в военном вузе: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2015. 210 с.

11. *Самойленко О.Б.* Формирование профессиональной компетентности курсантов военного вуза средствами организации самостоятельной работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Самойленко Олег Борисович. Орел, 2013. 223 с.

### References

1. *Arkhangelsk S.I.* On modeling and methods of processing data from a pedagogical experiment: materials from lectures given at the Polytechnic Museum. M.: Knowledge, 1974. 75 p.

2. *Volkov E.S.* Formation of pistol shooting skills among cadets of a military university at the initial stage of training: a collection of masters. international scientific. prakt. conf. Belgorod: Agency for Advanced Scientific Research, 2019. 98 p.

3. *Zhukov R.S.* New information technologies in the scientific and methodological activities of specialists in physical culture and sports: state and prospects/R. S. Zhukov // Bulletin of Kemerovo State University. 2009. № 4. Pp. 76–80.

4. *Ippolitova N.V.* Analysis of the concept of “pedagogical conditions”: Essence, classification / N.V. Ippolitova, N.S. Sterkhova // General and Professional Education, 2012. № 1. Pp. 8–14.

5. *Kosheleva A.O.* Pedagogical conditions for ensuring the effectiveness of the formation of situational shooting skills among students at a military university / A. M. Perepetov, G. N. Pantyukhin // Pedagogical journal. № 6. М.: Analytics Rodis Publishing House, 2015. Pp. 163–183.

6. *Kuzmina N.V.* The concept of “pedagogical system” and the criteria for its assessment // Methods of system pedagogical research. L.: LENINGRAD STATE UNIVERSITY, 1980. Pp. 34–41.

7. *Obrazcov P.I.* Fundamentals of professional didactics: tutorial / P.I. Samples. М.: University textbook: INFRA-M, 2015. 288 p.

8. *Obrazcov P.I.* Information and technological support of the educational process in a higher military school // Military thought. – 2003. № 8. Pp. 22–26.

9. *Panteleev R.G.* Formation of organizational and managerial competence of future military specialists at the university: dis.... Cand. ped. sciences. Yoshorel, 2020. 238 p.

10. *Revkov I.V.* Technology of adaptation of cadets to professional activities in a military university: dis.... Cand. ped. sciences. Orel, 2015. 210 p.

11. *Samoilenko O.B.* Formation of professional competence of military university cadets by means of organizing independent work: dis.... Cand. ped. sciences: 13.00.08 / Samoilenko Oleg Borisovich. Orel, 2013. 223 p.

**ГАВРИЛОВА О.А.**

доцент кафедры фортепиано, ФГБОУ ВО «Орловский  
государственный институт культуры»  
E-mail: olenka.gavrilova.10@mail.ru

**GAVRILOVA O.A.**

Associate Professor of the Department of Piano Orel State  
Institute of Culture  
E-mail: olenka.gavrilova.10@mail.ru

## ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕПЕРТУАРА: НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИСТОКИ КОМПОЗИТОРСКОГО ПИСЬМА В ФОРТЕПИАННОЙ ТОККАТЕ А. ХАЧАТУРЯНА

### THE STUDY OF THE PEDAGOGICAL REPERTOIRE: THE NATIONAL ORIGINS OF COMPOSITIONAL WRITING IN A. KHACHATURIAN'S PIANO TOCCATA

*Фортепианное творчество А. Хачатуряна всегда привлекало педагогов и исполнителей своей новизной, индивидуальностью творческого почерка и неповторимым своеобразием стиля. Именно А.И. Хачатурян впервые соединил в своём творчестве традиции народного и профессионального классического искусства. В статье рассмотрены национальные истоки фортепианного творчества А.И. Хачатуряна, представлен методико-исполнительский анализ его фортепианной токкаты, которые необходимы для более глубокого изучения особенностей стиля композитора, понимания образного содержания, средств художественной выразительности его фортепианных сочинений, которые могут быть использованы в исполнительской практике и учебном процессе в профессиональных учреждениях среднего и высшего образования.*

*Ключевые слова:* фортепианное творчество, стиль, педагог, репертуар, музыкальное мышление, полиритмия, импровизация, интерпретация.

*A. Khachaturian's piano creativity has always attracted teachers and performers with its novelty, individuality of creative handwriting and unique originality of style. It was A.I. Khachaturian who for the first time combined the traditions of folk and professional classical art in his work. The article considers the national origins of A. I.'s piano creativity. The article presents a methodological and performing analysis of his piano toccata, which are necessary for a deeper study of the features of the composer's style, understanding the figurative content, means of artistic expression of A.I. Khachaturian's piano compositions which can be used in performing practice and the educational process in professional institutions of secondary and higher education.*

*Keywords:* piano creativity, style, teacher, repertoire, musical thinking, polyrhythmy, improvisation, interpretation.

Изучение педагогического репертуара является неотъемлемой частью подготовки обучающихся в исполнительском классе. Знакомство с произведениями клавирной музыки, венской классики, лучшими образцами романтической музыки, произведениями русских композиторов и композиторов 20–21 веков помогут молодым исполнителям освоить фортепианные сочинения различных стилей, эпох, жанров и форм, расширить свой исполнительский репертуар.

Творчество А. Хачатуряна всегда привлекало педагогов и исполнителей своей новизной и самобытностью, но в музыковедческой литературе отсутствует современное сколько-нибудь развернутое исследование его фортепианного творчества.

А.И. Хачатурян внес огромный вклад в развитие отечественной музыкальной культуры, обогатив музыку новыми яркими образами и идеями.

Творчество А. Хачатуряна вобрало в себя множество разнообразных красок не только Армении, но и всего Кавказа. Композитор прекрасно соединил музыкальные традиции Востока и Запада, тем самым, создав абсолютно новое музыкальное направление. Музыка А.И. Хачатуряна многогранна, в ней можно проследить безграничное количество народных образов и тем, а так-

же гуманистические, патриотические и интернациональные идеи, которые отражаются в героических событиях.

Творчество А. Хачатуряна открывает новую блестящую страницу в истории армянского пианизма. «Ему свойственны светлое восприятие жизни, горячий темперамент, выдающееся полифоническое мастерство и виртуозная техника письма. Произведения композитора полны пафоса, они утверждают прекрасное, содержат множество ярких и смелых контрастов, которые выстраиваются на основе напряжения драматизма или на проникновенной лирике, звучащей на фоне красочных гармоний» [2, с. 9].

Фортепианное наследие А.И. Хачатуряна включает:

- Соната C-dur в 3-х частях (1961)
- Сонатина C-dur в 3-х частях (1959)
- Поэма (1926)
- 7 речитативов и фуг (1928-66)
- Сюита (Токката, Вальс-каприз, Танец, 1932)
- 3 пьесы (Остинато, Романс, фантастический вальс, 1945)
- Детский альбом (1-я тетрадь, 1926-47; 2-я тетрадь, 1965)
- Концерт для фортепиано с оркестром C-dur в 3-х частях

В течение всего своего творческого пути А.И. Хачатурян вдохновляется народными истоками родной Армении и чудесным фольклором Закавказья. Его мышление направлено в широком восприятии подлинной народности, обогащенной всем опытом мировой культуры.

Музыка А. Хачатуряна основывается на оптимистической, жизнеутверждающей философии. Его искусство обращено к широким массам, содержит в себе глубокий общественный смысл, проникнуто ясными гуманистическими идеалами.

В Армении Хачатурян постиг импровизационное искусство ашугов и научился дышать ритмами танцев, которые могут иметь огромный контраст между собой. В течение долгих лет в Армянском искусстве складывались свои неповторимые традиции, жанры, круги образов и устойчивые выразительные средства.

В музыке А. Хачатуряна армянские затаенные лирические образы представляются в виде монодии, которая может разрастись до широких интонационных кантилен, изображающих самые яркие порывы чувств.

Все традиции и образы армянской народной музыки, услышанные А. Хачатуряном, оставили след в его музыкальном сознании. Но кроме армянских красок композитор впитал в себя и музыку советских композиторов–классиков. Он органично соединил воедино армянский фольклор и ашугские импровизации с классическими принципами построения формы и гармонии. Необычными гармоническими приемами, оставаясь в рамках классического темперированного строя, он создает иллюзию не темперированных звучаний восточной музыки.

Кроме того, композиторский стиль А. Хачатуряна связан с творчеством композиторов европейской традиции. Блестящий концертный стиль берет начало от влияния творчества Ф. Листа. Также на стиле композитора отразилась импрессионистская тембровая и гармоническая красочность К. Дебюсси и особенно М. Равеля.

«Определенное воздействие на музыкальный язык А. Хачатуряна оказали русские композиторы XX века такие как И.Ф. Стравинский и С.С. Прокофьев. Заораживающая сила метроритмической и тембровой драматургии, острота и терпкость гармонической вертикали музыки этих композиторов дали творческий импульс новаторским поискам А. Хачатуряна в области «поли» - средств» [2, с. 16].

Очень важная черта А. Хачатуряна заключается в том, что все его образы передаются внутренне активно. Композитор никогда не использует нейтральные краски.

В образном тематизме музыки А.И. Хачатуряна главенствуют два типа, определяющих темы–движения:

1) кантилены с характерно импровизационной гусано – ашугской прихотливостью развития, иногда близкой к речи;

2) импульсивной остро ритмической танцевальности.

Однако композитор использует и другие более конкретные музыкально–поэтические символы.

Во времена отечественной войны в музыке А. Хачатуряна доминируют трагедийные и героические образы. Эти образы насыщают музыку сильным драматизмом и острыми контрастами.

После окончания отечественной войны в музыку А. Хачатуряна вновь возвращаются светлые мелодии, утверждающие чувство радости от жизни.

Импульсивность в музыке А. Хачатуряна повышена за счёт разнообразных нарушений равномерного движения, различных сочетаний равномерного и неравномерного движений, многочисленных обострений, сопряженных контрастов. Он активно повышает экспрессивность лирики, вводя в кантилену характерные, острые речевые обороты, преодолевая терцовый принцип аккордики.

Произведения А. Хачатуряна поражают стихийной мощью темперамента и неиссякаемым оптимизмом. Восточность музыки А. Хачатуряна отличается особой художественностью, он как будто оживал с помощью звучаний прихотливых мелодических узоров и искрометных танцевальных стремительных ритмов.

Арам Хачатурян является новатором широкого плана, он умел возрождать старинные формы, представив их в духе нового времени. Формы, которые являются стабильными и классическими образуют основу, на которой воздвигается что-то совершенное и новое.

А. Хачатурян полностью сохраняет и ценность жанрового материала. В произведениях композитора возникает новый феномен художественного, где сочетается народное и личностно-неповторимое.

В XX веке происходит возрождение импровизации. Импровизационность А. Хачатуряна органично сочетается с европейскими формами и сохраняет характер спонтанности. Она реализуется в бесконечном изобилии тематических разветвлений, волнообразности мелодических линий, прерывистых и одновременно пронизанных трепетным пульсом движения, а также в гирляндах украшений и изяществе узоров.

Одна из характернейших особенностей музыкального мышления А. Хачатуряна – это полиритмия. Она является результатом его постоянного стремления к богатству и разнообразию ритмических построений.

Наряду с полиритмией А. Хачатурян часто использует ощущение полиметрии. Истоки полиритмии и ощущения полиметрии опять же произрастают из армянского народного творчества.

Музыка А. Хачатуряна обладает яркой красочностью. В своих произведениях композитор охотно применяет всевозможные украшения.

Яркая красочность, самобытность гармонических оборотов, звуковая терпкость национальных созвучий, тональности развития темы, логическая стройность характеризуют гармонический язык произведений композитора в различных музыкальных жанрах и формах. В гармоническом языке А. Хачатуряна сочетаются принципы самобытности, национального колорита с современными гармоническими чертами его языка.

«В первую очередь происходит строение вертикали,

проявляются всевозможные поли-явления, фактурно-гармоническое остинато, интонационно-мелодические связи аккордов и тональностей. Кроме того, музыкальному мышлению А. Хачатуряна свойственны процессы сквозного тонально-гармонического развития» [2, с. 137].

Армянская монодия опирается на полный хроматический звукоряд. В нём отсутствуют увеличенные интервалы, но встречаются уменьшённые квинты и октавы.

Кроме того, говоря о ладогармонических истоках музыки А. Хачатуряна, стоит упомянуть моменты, связанные с особенностями народного исполнительства и музицирования:

- 1) традиция настройки музыкального струнно-щипкового инструмента азербайджанских ашугов – саза;
- 2) армянское народное исполнительство отличается обильной всевозможной мелизматикой;
- 3) типичной чертой для восточной музыки является остинатный бас.

Все эти национальные черты отразились на гармоническом мышлении А. Хачатуряна. Но его аккордика совмещает в себе остроту и терпкость с тонкой колористичностью, присущей музыкантам-современникам композитора.

Сугубо самобытная, ярко выражено национальная, «Токката» *es-moll* привлекает внимание стихией ритмической динамики, контрастностью типов фактуры и исполнительской манерой ашугской импровизации, национальным колоритом гармонии, оригинальной имитацией звучаний восточных народных инструментов, использованием новаторских приёмов фортепианной техники.

«Продолжая традиции классиков русской и зарубежной музыки, а также армянских композиторов, Хачатурян создаёт пьесы не только высокого художественного достоинства, но и глубоко современные по кругу образов и музыкальному языку» [2, с. 327].

Токкату *es-moll* А. Хачатурян создал еще в студенческие годы (1932 г.). Написание токкаты А. Хачатурян начинал с подражания. Но его подражание не совсем обычное, здесь композитор воспроизводил образный мир музыки и поэзии ашугов.

Композиционная структура пьесы в целом близка образам европейской профессиональной музыки. Форма токкаты – сложная 3-х частная с небольшим эпизодом в середине, сокращенной репризой и заключением на материале середины.

I часть сложной 3-х частной формы *Allegro marcatisimo-Vivace con brio* представляет собой простую 2-х частную безрепризную форму. В токкате нет привычных классических периодов, но разделы четко отделяются друг от друга и можно говорить о двух больших построениях, выполняющих роль периодов. Первое построение – это период в темпе *Allegro marcatisimo* – представляет собой образец постепенного подъёма нагнетания до кульминации.

2-е построение – период в темпе *Vivace con brio* – представляет собой две волны с длительным подъемом и коротким спуском. Обе волны построены на одном и том же музыкальном материале, только вторая модулирует в *es-moll* – тональность среднего эпизода.

Средняя часть лиричная, страстная в темпе *Andante espressivo e rubato*, является эпизодом. Здесь присутствует секвенционное развитие. Секвенция, восходящая с переменным шагом. Секвенция неточная с пропуском первой доли.

Реприза сокращена. Форма сохранена, но изменились масштабы.

Национально-характерные черты индивидуально-го стиля А. Хачатуряна во многом связаны с ритмом. «Обостренное внимание к воплощению моторно-двигательной стороны эмоций обусловило подчеркнутую акцентность хачатуряновской ритмики, сочетание нерегулярности метроритма с многоплановой регулярностью, периодичностью, остинатностью» [2, с. 96].

Смена метра в токкате несет «разъясняющую» функцию в форме и ведет к завершению. К примеру, в данной токкате, на кульминации первого периода 2-х частной формы происходит смена размера с  $\frac{4}{4}$  на  $\frac{3}{4}$ , впервые появляется пунктир, происходит укрупнение ритмического рисунка.

В средней части 3-х частной формы *Andante espressivo e rubato* торжествует полиритмия.

«В музыке Хачатуряна темы протяжны. Они представляются по форме в виде периода или масштабного развернутого предложения» [2, с. 71]. В первой части данной Токкаты привычное для европейской музыки понятие темы отсутствует. В первом периоде можно говорить об основном тоне «b» и отстоящих от него «f» и «es» на чистую кварту выше и ниже. Они получают всевозможные ритмические и мелодические варианты сочетания этих трех нот.

Второй период представляет собой попевку с репетициями на начальном звуке темы, что концентрирует мощный заряд энергии. Происходит опевание ноты «b», постепенное расширение опевающих нот начиная с малой секунды вверх и вниз до кварты.

Важнейшую роль в индивидуальности стиля композитора играет и гармония. В данной токкате в «первую очередь имеются в виду: строение гармонической вертикали, всевозможные «поли-явления», фактурно-гармоническое остинато, интонационно-мелодические связи аккордов и тональностей», а также процессы сквозного тонально-гармонического развития [2, с. 137].

В хачатуряновской аккордике широко используются «внедренные» звуки, которыми обрастают основные аккордовые тоны.

Столь же часто используются созвучия нетерцового строения, а также созвучия, содержащие в одновременности натуральные и альтерированные звуки.

В токкате *es-moll* А. Хачатурян смог творчески переосмыслить и соединить достижения восточной и западной музыкальной культуры. Музыкальный академический жанр, инструмент, музыкальная форма – все

это берет начало от европейской культуры. Имитация звучания народных инструментов, импровизационная исполнительская манера, особенности ритмики, лада, гармонии, тематизма – от восточной культуры.

«Обогадив армянскую музыку новыми формами и жанрами, новым кругом образов и стилистических приемов, А. Хачатурян направил основные художественные устремления молодой в ту пору плеяды армянских композиторов: А.Г. Арутюняна, А.А. Бабаджаняна, Э.М. Мирзояна, Л.М. Сарьяна и других. Во многом именно через творчество А. Хачатуряна они приобщались к опыту мировой музыкальной классики» [2, с. 307].

В «Токкате» es-moll отражены все особенности фортепианной фактуры музыки А. Хачатуряна. Данное произведение содержит в себе все самые яркие особенности

хачатуряновского фортепианного стиля. «Токката» es-moll содержит типичные для этого жанра признаки: импровизационность, стремление к тематическому единству через вариационное развитие материала.

Синтез классических и совершенно новых музыкальных элементов, которые привнес А. Хачатурян, благотворно повлияли на эволюцию жанра токкаты в советской музыке.

В итоге можно отметить, что изучение стилевых особенностей композиторского письма А.И. Хачатуряна, глубокое проникновение в образный строй его фортепианных сочинений, понимание средств художественной выразительности будут способствовать созданию пианистом собственной исполнительской интерпретации музыкального произведения.

#### Библиографический список

1. *Арутюнов Д.А.* А. Хачатурян и музыка Советского Востока: Язык, стиль, традиции. М.: 1983. 396 с.
2. *Рыбакова С.Б.* Арам Хачатурян: Сборник статей. М.: 1975. 272 с.
3. *Тигранов Г.* Арам Хачатурян. Л.: Музыка, 1978. 398 с.
4. *Хубов Г.Н.* Арам Хачатурян: Монография 2-е изд. М.: 1962. 440 с.
5. *Шахназарова Н.Г.* Проблемы музыкальной эстетики Воспоминания о семье. М.; 2016. 276 с.
6. *Хараджанян Р.И.* Фортепианное творчество Арама Хачатуряна / Р. Хараджанян / Е: Айастан, 1973. 421 с.
7. Арам Хачатурян – мой отец. Режим доступа: <https://noev-ovcheg.ru/mag/2017-02/5704.html>

#### References

1. *Arutyunov D.A.* A. Khachaturyan i muzyka Sovetskogo Vostoka: YAzyk, stil', traditsii M.: 1983. 396 p. 398.
  2. *Rybakova S.B.* Aram Khachaturyan: Sbornik statey M.: 1975. 272 p.
  3. *Tigranov G.* Aram Khachaturyan. L: Muzyka, 1978. 398 p.
  4. *Khubov G.N.* Aram Khachaturyan: Monografiya 2-ye izd., M.: 1962. 440 p.
  5. *Shakhnazarova N.G.* Problemy muzykal'noy estetiki Vospominaniya o sem'ye.M.; 2016. 276 p.
  6. *Kharadzhanyan R.I.* Fortepiannoye tvorchestvo Arama Khachaturyana. Ye: Ayastan, 1973. 421 p.
  7. Aram Khachaturyan – moy otets. Rezhim dostupa: <https://noev-ovcheg.ru/mag/2017-02/5704.html>
-

**ГОРБУНОВА Н.А.**

старший преподаватель кафедры социально-культурной деятельности, ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»

E-mail: nelli-gorbunova@mail.ru

**КОМРАКОВ Р.В.**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»

E-mail: komrakovroman@mail.ru

**GORBUNOVA N.A.**

Senior Lecturer of the Department of Socio-Cultural Activities, Oryol State Institute of Culture

E-mail: nelli-gorbunova@mail.ru

**KOMRAKOV R.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Oryol State Institute of Culture

E-mail: komrakovroman@mail.ru

**ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПОТЕНЦИАЛА СОБЫТИЙНОГО ТУРИЗМА  
В СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**DIAGNOSTICS OF THE READINESS OF BACHELORS OF SOCIOCULTURAL ACTIVITY TO USE  
THE POTENTIAL OF EVENT TOURISM IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES**

*В данной статье представлены результаты готовности обучающихся по направлению подготовки – социально-культурная деятельность к реализации технологии событийного туризма в своей профессиональной деятельности. Исследование проводилось на основании авторской методики. Критериями обоснованности и формулировки вопросов, в рамках данной методики, явились: когнитивный, проективно-методический, семантико-культурный и профессионально-рефлексивный.*

*Ключевые слова: Событийный туризм, профессиональная подготовка, диагностика готовности бакалавров к использованию технологии событийного туризма.*

*This article presents the results of the learning preparation of socio-cultural activities for the implementation of event tourism in professional activities. The study was conducted on the basis of the author's methodology. The criteria for the validity and formulation of questions within the framework of this methodology were: cognitive, projective-methodological, semantic-cultural and professional-reflexive.*

*Keywords: Event tourism, professional training, diagnostics of the readiness of bachelors to use the technology of event tourism.*

Событийный туризм является одной из современных эффективных технологий в рамках культурно-досуговой практики, которая может быть реализована бакалаврами социально-культурной деятельности. Для изучения готовности студентов к реализации данной современной практики нами было проведено исследование целью которого являлось – изучение готовности бакалавров по социально-культурной деятельности к использованию педагогического, рекреативного, развивающего, образовательного потенциала событийного туризма.

В рамках данной целевой установки нами был разработан опросник.

Критериями обоснованности и формулировки вопросов были:

1 – когнитивный критерий (знание сущности, целевых установок и задач событийного туризма);

2 – проективно-методический (понимание студентами форм, методов, технологий использования событийного туризма в рамках их будущей профессиональной деятельности);

3 – семантико-культурный (включал содержатель-

ное наполнение мероприятий, связанное с событиями-символами и личностями-символами, в честь которых могут быть организованы мероприятия в рамках событийного туризма);

4 – профессионально-рефлексивный (включающий в себя способность к оценке эффективности проводимых мероприятий в рамках событийного туризма) [1, с. 12].

Базой исследования выступал ФГБОУ ВО ОГИК.

Целевой аудиторией исследования являлись студенты – бакалавры по направлению подготовки 51.03.03. Социально-культурная деятельность по очной и заочной формам обучения. Из них 57 респондентов обучалось по очной форме и 15 по заочной форме обучения. Всего 72 обучающихся. Данное количество обусловлено тем, что это основной контингент обучающихся в рамках указанного направления подготовки в вузе. Для данного исследования мы выбирали обучающихся со второго по четвертый курсы. Это именно те студенты, которые в рамках профессиональной подготовки касаются разделов событийного туризма.



Вопросы разработанной нами анкеты носят открытый характер и предполагают развернутый самостоятельный ответ, без предложенных вариантов выбора.

Результаты констатирующего эксперимента, полученные нами, свидетельствуют о следующем.

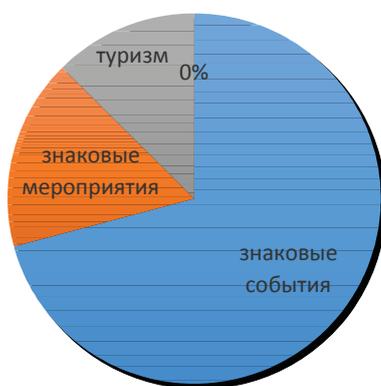
На первый вопрос были получены следующие результаты.

Событийный туризм рассматривают как вид туризма, который связан:

- со знаковыми событиями 70,8% (51 респ.);
- со знаковыми мероприятиями 16,6% (12 респ.);
- туризм, динамика которого ориентирована на изучение регионально важных личностей и связанных с ними событиями 12,5% (9 респ.).

Это свидетельствует о том, что обучающиеся правильно понимают основное содержание данного понятия. Результаты представлены на диаграмме 1.

Диаграмма 1



При ответе на второй вопрос, который ориентирован на изучение

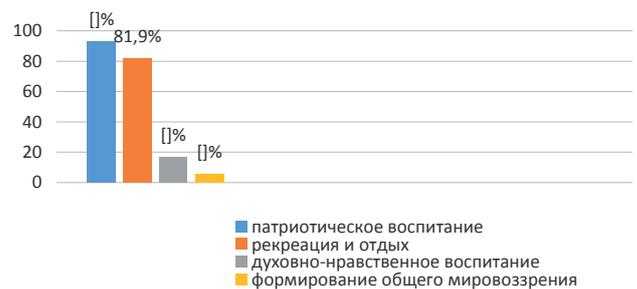
педагогических задач, которые могут быть решены с помощью событийного туризма при работе с детьми и молодежью, ответы распределились следующим образом:

- 1 – патриотическое воспитание 93% (67 респ.);
- 2 – рекреация и отдых 81,9% (59 респ.);
- 3 – духовно-нравственное воспитание 16,7% (12 респ.);
- 4 – формирование общего мировоззрения 5,6% (4 респ.).

Как мы видим из представленных ответов, доминирующими педагогическими задачами, которые могут быть решены с помощью потенциала событийного туризма являются патриотическое воспитание и рекреация и отдых. Результаты ответов представлены на диаграмме 2.

Отвечая на третий вопрос, который изучает знание студентов принципов организации, событийного туризма, используемых в педагогических целях при работе с детьми и молодежью, были получены следующие результаты.

ДИАГРАММА 2



- 1 – доступности 37,5% (27 респ.);
- 2 – принцип использования различных форм событийного туризма 36,1% (26 респ.);
- 3 – принцип занимательности 16,6% (12 респ.);
- 4 – индивидуализации 9,7% (7 респ.);
- 5 – не ответили 11,1% (8 респ.).

Как мы видим, данные принципы являются общими для организации досуговых программ и не содержат специфику организации событийного туризма.

На четвертый вопрос, предполагающий изучение знания студентами форм и технологий организации событийного туризма, используемых в педагогических целях при работе с детьми и молодежью, были получены следующие ответы.

Отвечая на этот вопрос все 100% (72 респ.) указали следующие формы:

- массовые;
- групповые;
- коллективные;
- индивидуальные.

Респондентами были указаны классические формы организации культурно-досуговой деятельности.

Однако отвечая на вопрос о технологиях организации, респонденты указали:

- развивающие технологии 76,3% (55 респ.);
- затрудняюсь ответить 23,6% (17 респ.).

Это свидетельствует о том, что студенты не представляют себе технологические возможности организации событийного туризма.

Пятым вопросом было выявление знания студентами критериев оценки эффективности проведения мероприятий по событийному туризму. Ответы были получены следующие:

- удовлетворенность участием в мероприятиях 79,1% (57 респ.);
- количество людей, участвующих в мероприятиях 66,7% (48 респ.);
- желание принять участие еще в подобных мероприятиях 56,9% (41 респ.);
- не дали ответ 16,7% (12 респ.).

Как видно из ответов студенты в качестве основных критериев указали эмоциональный критерий (удовлетворенность мероприятием), статистический (количество участников) и мотивационный (готовность принять участие в будущем), однако часть респондентов вообще не смогла ответить на данный вопрос.

Отвечая на шестой вопрос, студенты должны были продемонстрировать знание личностей-символов национальной культуры России.

В качестве национальной личностей-символов по ответам студентов на первом месте, находится:

- 1 – Петр 1 – 59,7% (43 респ.);
- 2 – Александр Сергеевич Пушкин 29,1% (21 респ.);
- 3 – Тургенев И.С. 13,9% (10 респ.);
- 4 – Екатерина II и Сталин, они оба набрали 12,5% (9 респ.).

Полученные результаты указывают на то, что студенческая молодежь отметила в большей степени исторических деятелей (правителей) и культурных деятелей.

К тому же можно заметить, что доминировал временной период с 18 по 21 век.

Ответы на седьмой вопрос были ориентированы на знание студентами событий-символов, которые являются знаковыми для отечественной культуры.

Ответы распределились следующим образом:

- 1 – победа во второй мировой войне 45,8% (33 респ.);
- 2 – первый полет в космос – 23,6% (17 респ.);
- 3 – принятие христианства 23,6% (17 респ.);
- 4 – отмена крепостного права и распад СССР – 11,1% (8 респ.);
- 5 – основание родного города 4,1% (3 респ.).

Как видно из представленных ответов, они носят, в основном, историко-культурный характер.

Ответы на вопросы восемь и девять были ориентированы на изучение проектно-методической и смысловой готовности студентов. Отвечая на них студенты должны были продемонстрировать содержательное наполнение мероприятий, связанных с событиями-символами и личностями-символами, в честь которых могут быть организованы мероприятия в рамках событийного туризма.

Отвечая на восьмой вопрос студенты должны были указать события-символы, которые могут быть использованы в рамках реализации социально-культурных технологий в контексте событийного туризма. Ответы были получены следующие:

- 1 – победа в Великой Отечественной Войне – 40,2% (29 чел.);
- 2 – полет в космос – 33,4% (24 чел.);
- 4 – крещение Руси 26,3% (19 респ.);
- 3 – присоединение Крыма к России и Распад СССР – 13,9% (10 респ.).

Ответы на данный вопрос соответствуют тенденции обозначения событий, которые носят историко-культурный характер.

Отвечая на девятый вопрос, студенты указали:

- 1 – Петр 1 40,2% (29 респ.);
- 2 – Пушкин А.С. 27,8% (20 респ.);
- 3 – Тургенев И.С. и Лесков Н.С. 25% (18 респ.);
- 4 – Майя Плисецкая и Федр Михайлович Достоевский – 19,4% (14 респ.);
- 5 – Сергей Есенин, Анна Павлова и Йосиф Сталин – 8,3% (6 респ.).

Перечисляя личности-символы, которые могут быть использованы в рамках реализации социально-культурных технологий в контексте событийного туризма студенты, в основном, обозначили политических деятелей и деятелей культуры, что объяснимо направленностью вуза.

Отвечая на десятый вопрос студенты должны были указать на опыт использования в их профессиональной деятельности возможностей событийного туризма. Ответы были получены следующие:

- 1 – да 13,9% (10 респ.);
- 2 – нет 86,1% (62 респ.).

Данные ответы свидетельствуют о том, что основная часть респондентов не использовали технологию событийного туризма в профессиональной деятельности. Причем в профессиональную деятельность была включена практика. Те из студентов, которые положительно ответили на данный вопрос были, в основном, студенты-заочного отделения, которые занимаются практической деятельностью.

Вопросы с одиннадцатого по пятнадцатый носят уточняющий характер.

Отвечая на одиннадцатый вопрос, в рамках которого респонденты должны были указать конкретные мероприятия по событийному туризму, которые были ими организованы, студенты ответили:

- 1 – организация Дней памяти основания города 100% (10 респ.).

За 100% мы брали только положительно ответивших на десятый вопрос.

Ответы на двенадцатый вопрос, который предполагал изучение опыта использования личностей-символов и событий-символов как целевых ориентиров в рамках мероприятий по событийному туризму показали, что респонденты ответили так же как на одиннадцатый вопрос, т.е. указали только День города как комплексное мероприятие.

Положительно ответили 10 респондентов, что составляет 100% от имеющих опыт использования событий-символов как целевых ориентиров в рамках досуговых мероприятий.

Отвечая на тринадцатый вопрос, который характеризовал значимость мероприятий по событийному туризму для практики СКД, студенты дали следующие ответы:

- 1 – да 95,8% (69 респ.);
- 2 – не определился 4,2% (3 респ.).

Данные ответы свидетельствуют о том, что для большинства респондентов мероприятия по событийному туризму являются значимыми и важными для практики СКД.

Ответы на четырнадцатый вопрос демонстрировали наличие опыта работы по профессии. Ответы распределились следующим образом:

- 1 – да 72,2% (52 респ.);
- 2 – нет 28,8% (20 респ.).

Отвечая на данный вопрос основная часть студентов положительно ответила на вопрос о наличии опыта

работы в социокультурной сфере.

Пятнадцатый вопрос был уточняющим для четырнадцатого вопроса. В частности, проверялся опыт работы студентов, которые дали положительные ответы.

1- участие в мероприятиях во время практики 58,3 (42 респ.);

2 – работа по профессии 13,9% (10 респ.).

Итак, в качестве опыта практической деятельности обучающиеся назвали практику и работу по профессии.

Анализируя полученные результаты можно выявить следующие тенденции в ответах:

– основная часть респондентов правильно понимает сущность событийного туризма;

– в качестве педагогических задач, которые могут быть решены с помощью потенциала событийного туризма студенты указывают патриотическое воспитание и рекреация и отдых;

– принципы, указанные студентами, носят общий характер, универсальный для организации досуговых программ и не содержат специфику организации событийного туризма;

– обучающимися были указаны классические формы организации культурно-досуговой деятельности, и студенты не представляют себе технологические возможности организации событийного туризма;

– в качестве основных критериев эффективности мероприятий по событийному туризму респонденты указали эмоциональный критерий (удовлетворенность мероприятием), статистический (количество участников) и мотивационный (готовность принять участие в будущем), однако часть респондентов вообще не смогла ответить на данный вопрос;

– указывая личностей-символов обучающиеся назвали исторических деятелей (правителей) и культурных деятелей временного периода с 18 по 21 век.

– события-символы, указанные студентами, так же носят историко-культурных характер;

– к сожалению основная часть респондентов не использовали технологию событийного туризма в профессиональной деятельности, за исключением студентов-заочников, которые занимаются практической деятельностью.

Эти ответы свидетельствуют о понимании значимости потенциала событийного туризма студентами, однако опыт использования и профессиональной оценки технологии событийного туризма у большей части отсутствует. Из этого можно сделать вывод о перспективности развития направления подготовки по обучению студентов-бакалавров социокультурной сферы навыкам использования технологии событийного туризма.

#### Библиографический список

1. Горбунова Н.А. Возможности использования событийного туризма бакалаврами социокультурной деятельности // Образование и культурное пространство. № 4. 2020, С. 9–13.
2. Горбунова Н.А. Событийный туризм как фактор развивающего досуга молодежи / Социально-культурная деятельность в проекции будущего: инновации, управленческие /технологии, креативные практики: Материалы Всероссийского научного форума (Москва, МГИК, 24 мая 2019 года).
3. Культурно-досуговая деятельность: Учебник/ Под научной редакцией академика РАЕН А.Д. Жаркова и профессора В.М. Чижикова. М.: МГУК, 1998, 463.
4. Laesser C., Stettler J., & Rutter H. (2003). The impact of sports mega events: The case of Switzerland. In Paper presented to the 53d Aiest conference, St. Gallen.c.

#### References

1. Gorbunova N.A. Possibilities of using event tourism by bachelors of socio-cultural activity //Education and cultural space. No. 4. 2020, Pp. 9–13.
2. Gorbunova N.A. Event tourism as a factor of developing youth leisure / Socio-cultural activities in the projection of the future: innovations, management /technologies, creative practices: Materials of the All-Russian Scientific Forum (Moscow, IPCC, May 24, 2019).
3. Cultural and leisure activities: Textbook/ Under the scientific editorship of Academician of the Russian Academy of Sciences A.D. Zharkov and Professor V.M. Chizhikov. M.: MGUK, 1998, 463 p.
4. Laesser C., Stettler J., & Rutter H. (2003). The impact of sports mega events: The case of Switzerland. In Paper presented to the 53d Aiest conference, St. Gallen.c.

УДК 881.161.1

UDC 881.161.1

**ГОРШКОВА Т.М.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра преподавания русского языка в других языковых средах, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

E-mail: gorshat@yandex.ru

**РУЧИНА Л.И.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра преподавания русского языка в других языковых средах, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

E-mail: ruchinanngu@yandex.ru

**GORSHKOVA T.M.**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Teaching Russian in Other Language Environments, Nizhny Novgorod State University N.I. Lobachevsky

Email: gorshat@yandex.ru

**RUCHINA L.I.**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Teaching Russian in Other Language Environments, Nizhny Novgorod State University N.I. Lobachevsky

E-mail: ruchinanngu@yandex.ru

## СЛОВАРЬ КОНЦЕПТОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

### DICTIONARY OF CONCEPTS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*В статье представлены структура и содержание «Словаря концептов русской народной сказки», созданного на кафедре преподавания русского языка в других языковых средах Нижегородского университета. Словарь является лексикографическим произведением нового типа, поскольку каждая статья включает элементы этимологического словаря, тезауруса, словаря сочетаемости и толкового словаря. Такой принцип организации материала позволяет представить средства номинации концептов в полном объеме их системных и функциональных характеристик и, следовательно, смоделировать содержание концептов на предельно объективных основаниях. Словарь может быть востребован как для специальных научных изысканий, так и для работы в учебной аудитории.*

*Ключевые слова:* словарь комбинированного типа, русская народная сказка, концепт, русский язык как иностранный, словарь концептов как дидактический материал.

*The article presents the structure and content of the “Dictionary of Russian Folk Tale Concepts”, created at the Department of Teaching Russian in Other Language Environments of Nizhny Novgorod University. The dictionary is a lexicographic work of a new type, since each article includes elements of an etymological dictionary, a thesaurus, a collocation dictionary and an explanatory dictionary. This principle of organizing the material makes it possible to present the means of concept nomination in the full scope of their systemic and functional characteristics and, therefore, to model the content of the concepts on extremely objective grounds. The dictionary can be in demand both for special scientific research and for work in the classroom.*

*Keywords:* combined dictionary, Russian folk tale, concept, Russian as a foreign language, vocabulary of concepts as didactic material.

Важной составляющей учебного материала в преподавании русского языка как иностранного являются словари как широкой направленности, так и специально ориентированные на иностранную аудиторию. В настоящее время значительно активизировалась работа по созданию различных учебных словарей, направленных на оптимизацию процесса обучения [3]. В формировании социокультурной компетенции иностранных учащихся большую помощь оказывают культурологические словари, информирующие об особенностях русской национальной культуры, менталитета, аксиологических норм.

На кафедре преподавания русского языка в других языковых средах Нижегородского университета ведется работа по созданию словаря комбинированного типа, в котором представлены структура и содержание концептов, входящих в концептосферу русской сказки, через исчерпывающее описание лексико-грамматических характеристик средств их языковой и речевой вербали-

зации. В работе концепт понимается как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [5, с. 4]. В словарной статье для полного описания средств экспликации концепта совмещены способы подачи материала в этимологическом словаре, тезаурусе, словаре сочетаемости, словообразовательном и толковых словарях.

Сказки являются неоценимым источником сведений о повседневной жизни предков современных русских, народной культуре, системе ценностей, нравственно-

моральных установках. Очевидно, что знакомство со сказками как произведениями коллективного творчества способствует аккультурации иностранных учащихся, является действенным ресурсом воспитания вторичной языковой, культурной и коммуникативной личности.

Первая часть словаря «Родственные связи человека» [4] состоит из 19 словарных статей. В словарь включены номинации членов семьи, связанных наиболее тесными отношениями: «Бабушка», «Батюшка», «Брат», «Дедушка», «Дети», «Дочь», «Дядя», «Жена», «Жених», «Зять», «Кум», «Кума», «Мать», «Муж», «Невеста», «Невестка», «Отец», «Сестра», «Сын». В заглавии статьи, кроме ключевого слова, отражены также его однокоренные слова, активно функционирующие в текстах сказок, и формы множественного числа (брат (братья), братьевья, братаны, братишка, братим, братия, братеник (братеники), братец (братцы).

Как известно, основой существования русского человека в социуме является семья. В русской, как в любой коллективистской культуре, семья – это не только родители и дети, дедушки и бабушки, но и весьма дальние родственники, часто даже некровные. Материал, представленный в тематической группе «Родственные связи человека» словаря концептов, дает сведения о структуре патриархальной семьи, которая сохранилась в общем и целом и в настоящее время: в сказках реализуются не только концепты отец, мать, дочь, сын, бабушка, дедушка, но и зять, невестка, кум/кума и т.д.

Репрезентативным показателем роли того или иного члена в жизни семьи является частота реализации когнитивных признаков концепта в текстах и волшебных сказок, и сказок о животных, и бытовых сказок. По результатам нашего исследования можно сделать вывод, что наиболее активно проявляют себя родители и дети, дедушки, бабушки, т.е. те члены семьи, которые составляют «ядро» всякого семейного объединения. Так, концепт *отец* в разных вариантах номинации объективируется 1025 раз, *мать* – 657 раз, *дочь* – 748 раз, *сын* – 1452, *дедушка* – 285 раз, *бабушка* – 258 раз. Как показывают количественные данные, главными персонажами сказок выступают мужчины, что вполне соответствует устоям патриархата, при котором отец является главой семьи и полностью определяет все стороны ее существования, а сын как прямой наследник является основным работником, добытчиком и защитником.

Первая часть словарной статьи содержит сведения об этимологии заглавного слова, что помогает восстановить его внутреннюю форму и обнаружить связи по происхождению с другими лексическими единицами, а следовательно, и первичные системные связи концепта.

Вторая часть представляет собой фрагмент тезауруса, здесь представлены парадигматические лексико-семантические связи ключевого слова: синонимия, антонимия, ассоциации, а также родо-видовые связи концептов, которые на уровне языкового выражения определяют гиперо-гипонимические отношения лексических единиц. Ниже в качестве примера приведен си-

нонимический ряд ключевого слова *муж*:

*С. батрак; богатырь; Василий-царевич; голубчик (обр); голубь; добрый молодец; друг (обр); дружок (обр); закон; змей; зять; Иван – гостинный сын; Иван – купеческий сын; Иван-дурак; кот; купец; купецкий сын; мужик; мужичок-калачок; Незнайко-дурак; нечистый [суц]; отец; покойник; приказчик; пьяница; солдат; старик (обр); стрелец; сын; хозяин (обр); хороший человек; царевич; царь*

Как видно из приведенного примера, синонимы определялись по их общей предметной отнесенности именно в текстах сказок, поэтому все они относятся к разряду речевых. На основе такого подхода в синонимический ряд вошли лексические единицы, характеризующие героя по его родственным и дружеским связям (*зять, отец, сын*), социальному и профессиональному статусу (*батрак, купец, мужик, приказчик, стрелец, царь, царевич*), личностным качествам (*пьяница, хороший человек*). В сказках в роли, например, мужа могут выступать и животные (кот), и представители потустороннего мира (*покойник, нечистый*). На основании общей объектной связи к разряду синонимов были отнесены имена собственные и обращения.

В предисловии к переизданию монографии С.Б. Веселовского «Ономастикон Древнерусские имена, прозвища и фамилии» отмечено: «Этой интересной и увлекательной отрасли научного знания [ономастике – Т.Г., Л.Р.], которая является одновременно вспомогательной исторической дисциплиной и составной частью лингвистики, уделялось явно недостаточное внимание. Можно назвать лишь несколько работ справочного и исследовательского характера» [2, с. 3]. За прошедшие 40 с лишним лет появились, конечно, новые исследовательские работы по антропонимике и словари имен собственных, но «Словарь концептов русской народной сказки» дает богатый новый материал для изучения имен героев сказок в разных аспектах и также может быть полезен всем, интересующимся историей русских имен и русской культурой.

В сказках личные именованья героев структурно неоднородны: в редких случаях это может быть только имя или прозвище (*Аленушка, Василиса, повар Чумичка, Чернушка*), чаще развернутые имена собственные характеризуют персонажа по происхождению, по особенностям поведения, внешним и внутренним отличительным чертам, по роли в сюжете. Например, *Иван купеческий сын, Иван вдовый сын, Мартын Вдовин сын, Семен малый юныш, Настасья золотая коса, Леонтий-поп*. Наиболее частотны такие уточнения представлены определениями или приложениями. Наряду с известными каждому русскому человеку фольклорными именами – *Илья Муромец, Добрыня Никитич, Аlesia Попович, Василиса Премудрая, Елена Прекрасная, Змей Горыныч, Кощей Бессмертный* и, конечно, *Баба Яга* – в текстах сказок встречаются весьма экзотичные имена собственные – *Бухтан Бухтанович, Балдак сын Борисьевич, царь Ахридей, Верлюка, Полкан-богатырь, Пан Плешевич*.

Лексическая антонимия фиксирует оппозицию ге-

роев сказок, поэтому большинство антонимов, представленных в словаре, также, как и синонимы, относятся к сфере речи.

В словарную статью были включены те ассоциации, которые играют активную роль в формировании смысла текста и наиболее ярко отражают системообразующие связи концептов.

В третьей части словаря во всем объеме представлена предикативная, объектная и атрибутивная синтагматика ключевого слова, что позволяет выявить характеристические черты объекта, названного этим словом, через его поступки, действия над ним, совместные действия с другими, а также его внешние и внутренние признаки. Пример из словарной статьи *сын*: субъект действия – *взял расчет, взяло горе сына (сын стал горевать), вышел (из сторожки), лег опочив держать, стал [рядом с царевной], стал просить прощения*; совместное действие субъекта – *напились-наелись купеческий сын и работник, разделили (именье по жеребью) сыновья, стал жить-поживать, добра наживать Иван купеческий сын со служанкой*; объект действия – *велит предать казни старуху и сына; дай (колечко с царской руки) Мартыну вдовину сыну; задали нагоняй (через Ивана купеческого сына) сыновьям*; признак субъекта – *кровь с молоком, мудёр-хитёр; такие, что ни в сказке сказать, ни пером написать, не кормилец [отцу], ясные соколы*. В состав синтагм вошли устойчивые фольклорные формулы и фразеологизмы.

Данные словаря дают возможность выявить особенности морфемной и словообразовательной структуры лексических единиц фольклора. Производные слова, функционирующие в текстах сказок, в основном образованы по простым суффиксальным словообразовательным моделям. Так, можно отметить большое количество притяжательных прилагательных с суффиксами – ин-, и – ов- (баушкин, бабкин, батюшков, женкин, зятев, сестрин, сестрицын и т. д.), находящихся в современном русском языке на периферии морфологической системы. Единичны случаи употребления слов другой словообразовательной структуры (оженить, покумиться, по-братски).

Словообразовательные суффиксы дериватов образуют парадигмы омонимов и синонимов. Например, суффикс –к- может выполнять только словообразующую функцию, но часто, выражая значение субъективной оценки, создает эмоционально-экспрессивную окраску нового слова: *невестка* (замужняя женщина для родных мужа) – словообразовательный суффикс; *детки* – суффикс субъективной оценки с ласкательным значением; *дядька* (слуга при мальчике в дворянских семьях) – словообразовательный суффикс; *дядька* (от дядя) – суффикс субъективной оценки со значением фамильярности.

Анна Вежбицкая в известной статье «Русский язык», характеризуя русский язык, отмечает его отличительные признаки и, в частности, указывает «... ярко выраженный акцент на чувствах и на их свободном изъяснении, высокий эмоциональный накал рус-

ской речи, богатство языковых средств для выражения эмоций и эмоциональных оттенков» [1, с. 33–34]. На лексическом уровне особая эмоциональность создается большим количеством оценочных слов, которые различаются тонкими оттенками значений, от диминутивных до пейоративных. Сказки являются показательным примером широкого употребления слов (в основном диминутивов) с синонимичными суффиксами субъективной оценки: *братейка, братеник, братец, братики, братим, детенок, детенышек, детишки, детки, детоньки, деточки, детушки, детятушки, сестрица, сеструшечка* и многие другие.

На основе анализа парадигматических и синтагматических отношений ключевых слов была смоделирована их семантическая структура, включающая как языковые, так и речевые значения. Каждое значение реализует один когнитивный признак, таким образом, в словаре представлено все содержание концепта. Вербализованные концепты различаются количеством когнитивных признаков, что определяется большей или меньшей ролью героя в развитии сюжета сказки. Например, концепт *сын* включает 59 признаков, а концепт *невестка* – 10.

Достоверность выделенных признаков подтверждается при анализе фольклорных произведений других жанров. В частности, в русских пословицах о сыне как положительные качества отмечаются ум (умный сын – отцу замена, глупый – не помощь; сын отца глупее – жалость; сын отца умнее – радость; а брат брата умнее – зависть; толковый сын – правый глаз отца; сын мой, а ум у него свой), сила (сыновья русских матерей славятся удачью богатырей); порицается глупость (глупому сыну и отец ум не пришьёт; в глупом сыне и отец не волен; чужой сын дурак – смех, а свой сын дурак – смерть), лень (ленивый сын хуже петли на шее). Эти и многие качества, которыми может обладать сын, отмечаются более развернуто и в сказках. Сын – опора родителей, прямой наследник, хороший сын – гордость родителей, плохой – их несчастье. Таким образом, коллективное представление о личностных качествах сына реализуется в сказках, отражено в «Словаре концептов русской народной сказки» и верифицируется на материале паремий.

Основной принцип коммуникативности, лежащий в основе всей работы по обучению иностранному языку, реализуется в системе частных принципов, среди которых одно из основных мест отводится принципу глобальности целей обучения. Этот принцип должен «одновременно обеспечить достижение трех основных целей обучения языку: практической, образовательной и воспитательной. **Практическая цель** – сформировать у учеников коммуникативно-речевые умения, чтобы обеспечить их коммуникативные потребности. **Образовательная цель** – это использование русского языка для повышения общей культуры, расширения кругозора (искусство, литература, культура, наука). **Воспитательная цель** – формирование личности учащихся, прогрессивных убеждений, социальной актив-

ности, воспитания в духе взаимопонимания» [6, с. 36].

Материал словаря позволяет достичь всех указанных целей процесса обучения: освоение единиц разных уровней языка, формирование умений и навыков их использования в речи, отработка коммуникативных стратегий устного типа дискурса.

Таким образом, словарь может быть использован учащимися в качестве дидактического материала с учётом инновационных технологий, в том числе дистанционных. Кроме того, это является хорошей дидактической базой для разработки учебно-методических пособий преподавателями.

#### Библиографический список

1. *Везжицкая А.* Русский язык. / Язык. Культура. Познание / Пер. с англ., отв. ред. М. А. Кронгауз, вступ. ст. Е. В. Падучевой / М.: Русские словари, 1996. С. 33–88.
2. *Веселовский С.Б.* Ономастикон Древнерусские имена, прозвища и фамилии. / Под редакцией В. И. Буганова и Б.В. Левшина. Москва: издательство «Наука», 1974. 384 с.
3. *Евграфова А.Е.* Типы словарей и роль учебного функционального словаря в практике преподавания русского языка как иностранного // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Материалы 5-й Международной научно-методической конференции. / Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2018. С. 174–182.
4. Словарь концептов русской народной сказки. Ч. 1 / Авторы Е.В. Анисимова, Т.М. Горшкова, Л.И. Ручина, А.В. Синелева. Нижний Новгород: Нижегородский университет, 2011. 171 с.
5. *Стернин И.А.* Основные компоненты структуры концепта и проблема сопоставления концептов // Язык и национальное сознание. Вып. 10 / Научный ред. И.А. Стернин. Воронеж: «Истоки», 2008. С. 4–23.
6. *Чеснокова М.П.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие / М.П.Чеснокова. 2 изд., перераб. М.: МАДИ, 2015. 132 с.

#### References

1. *Vezhbitskaya A.* Russian language. / Language. Culture. Cognition / Per. from English, отв. ed. M.A.Krongauz, entry. Art. E.V. Paducheva / M.: Russian dictionaries, 1996. Pp. 33–88.
  2. *Veselovsky S.B.* Onomasticon Old Russian names, nicknames and surnames. / Edited by V.I.Buganov and B. V. Levshina. Moscow: Nauka Publishing House, 1974. 384 p.
  3. *Evgrofova A.E.* Types of dictionaries and the role of an educational functional dictionary in the practice of teaching Russian as a foreign language // Problems of teaching philological disciplines to foreign students: Materials of the 5th International Scientific and Methodological Conference. / Voronezh: IPC “Scientific book”, 2018. Pp. 174–182.
  4. Dictionary of the concepts of the Russian folk tale. Part 1: Family ties. / author-comp. E.V. Anisimova, T.M. Gorshkova, L.I. Ruchina, A.V. Sineleva. N. Novgorod: Publishing house of Nizhny Novgorod. University, 2011. 171 p.
  5. *Sternin I.A.* The main components of the structure of the concept and the problem of comparing concepts // Language and national consciousness. Issue 10 / Scientific ed. I.A. Sternin. Voronezh: “Istoki”, 2008. Pp. 4–23.
  6. *Chesnokova M.P.* Methods of teaching Russian as a foreign language: Textbook. allowance / M.P. Chesnokova. 2nd ed., Rev. M.: MADI, 2015. 132 p.
-

**ДОРОФЕЕВА В.И.**

кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: dorofeevavi@gmail.com

**СИМАНЕВА Т.А.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информатики, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: simanevata@mail.ru

**DOROFYEVA V.I.**

Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor, Head of Department of Informatics, Orel State University

E-mail: dorofeevavi@gmail.com

**SIMANEVA T.A.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Informatics, Orel State University

E-mail: simanevata@mail.ru

**СОЗДАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ОНЛАЙН КУРСА ПО ЦИФРОВЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ РЕСУРСАМ И СЕРВИСАМ  
ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

**CREATION AND IMPLEMENTATION OF ONLINE COURSE ON DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES  
AND SERVICES FOR THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS**

*Обсуждаются вопросы разработки онлайн курса «Цифровые образовательные ресурсы и сервисы в учебном процессе» и приводятся результаты анализа педагогических данных, полученные на основе опытно-экспериментального исследования.*

*Ключевые слова:* цифровая трансформация образования, цифровые образовательные ресурсы, онлайн курс, цифровые сервисы

*The issues of developing an online course «Digital educational resources and services in the educational process» are discussed and the results of the analysis of pedagogical data obtained on the basis of experimental research are presented.*

*Keywords:* digital transformation of education, digital educational resources, online course, digital services.

Масштабные процессы перехода к цифровой экономике, к использованию новых информационных технологий во всех сферах жизни общества, делают актуальным и значимым вопрос о цифровой трансформации образования как важнейшего средства для решения поставленной задачи. Построение цифровой образовательной среды является в настоящее время одной из основных стратегических направлений государственной политики Российской Федерации [1, 2]. Стратегия цифровой трансформации образования в нашей стране направлена на решение целого комплекса задач [3]. Цель трансформации образовательного процесса – максимальное использование потенциальных дидактических возможностей цифровых технологий [4–6]. Проектирование, разработка качественного онлайн-курса и поддержание его функционирования требуют наличия определенных ИКТ-компетенций и времени у его создателя-преподавателя [7, 8].

Рассмотрим этапы разработки актуального онлайн курса «Цифровые образовательные ресурсы и сервисы в учебном процессе», который является дисциплиной учебного плана направления подготовки магистров «Педагогическое образование». Разработчик онлайн курса должен спроектировать педагогический сценарий курса, структурируя необходимую информацию в виде:

- а) таблицы об общих данных о курсе (таблица 1):
- б) таблицы о структуре курса «Цифровые образо-

вательные ресурсы и сервисы в учебном процессе», его содержании, интерактивных ресурсах курса, способах взаимодействия с обучающимися, формах оценивания результатов их деятельности, методических рекомендациях студентам, материально-технических условиях реализации (Таблица 2).

Разработка содержания онлайн курса «Цифровые образовательные ресурсы и сервисы в учебном процессе» фактически началась с 2016 года, причем, прототипом этого курса стала учебная дисциплина «Мультимедийные технологии в профессиональной деятельности учителя», разработанная для будущих учителей математики, информатики и физики. Каждый год содержание курса дорабатывалось с учетом появления новых образовательных ресурсов и сервисов. Кроме того, было понятно, что при недостаточном объеме планирования аудиторной нагрузки, с одной стороны, и огромных дидактических возможностях современных цифровых технологий, с другой, невозможно сформировать у студентов умение использовать цифровые образовательные ресурсы и сервисы на системной основе. Анализ мирового опыта, опыта российских вузов и своего опыта преподавания по организации учебного процесса в условиях цифровой трансформации образования, позволил внести изменения в алгоритм управления учебным процессом, отойти от традиционной модели обучения, методов и форм, к модели смешанного обучения, на основе созданного



Таблица 1.

Общие данные о курсе

НАЗВАНИЕ КУРСА	Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) и сервисы в учебном процессе
О КУРСЕ	Цель курса – получение представления о существующих цифровых образовательных ресурсах и сервисах для организации процесса обучения, получение навыков работы с цифровыми инструментами и ресурсами для достижения образовательных целей
ФОРМАТ	акад. часы: ауд.45.2, лек. 12, лаб. раб. 32, ср. 62.5, экзамен Общая трудоемкость курса 4 з.е
НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ	Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование; Направленность Цифровая трансформация образования
ТРЕБОВАНИЯ	Для изучения данного курса слушатели должны обладать базовыми знаниями и умениями в области информационно-коммуникационных технологий в объеме курса информатики вуза и иметь представления об использовании ИКТ в образовании, желательно иметь знания по общим вопросам педагогики обучения.
ПРОГРАММА КУРСА	Список тем (разделов) курса Цифровые образовательные ресурсы. 2. Дистанционные образовательные технологии. 3. Цифровые инструменты и сервисы для создания образовательного контента. 4. Разработка онлайн курса.
РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ	– формирование знаний об особенностях цифровых образовательных ресурсах и сервисах для организации образовательного процесса; – формирование умений оценить применение цифрового инструмента для определенных образовательных целей; – формирование умений выявить проблему в обучении и подобрать нужные цифровые решения; – развитие навыков разработки электронных ресурсов с использованием цифровых инструментов; – знать особенности цифровых инструментов для организации научно-исследовательской деятельности – уметь разрабатывать онлайн курсы.
ФОРМУЛЫ КОМПЕТЕНЦИИ	ПК-2 способен осуществлять проектирование научно-методических и учебно-методических материалов; ПК – 3 – способен организовывать научно-исследовательскую деятельность обучающихся
ПРЕПОДАВАТЕЛИ	Симанева Татьяна Александровна, канд. педагогических наук, доцент кафедры информатики

Таблица 2.

Структура курса «Цифровые образовательные ресурсы и сервисы в учебном процессе»

Разделы	Подразделы	Компоненты
1. Цифровые образовательные ресурсы.	1. Документы, регламентирующие использование цифровых ресурсов в образовании. Понятие цифрового образовательного ресурса. Классификация ЦОР.	Презентация .Конспект. .
	2. Открытые образовательные ресурсы: обзор контента. Коллекция ЦОР. Образовательное видео. Электронные учебные пособия	Презентация. Конспект. Тест1.
2. Дистанционные образовательные технологии.	1. Документы, регламентирующие использование дистанционных образовательных технологий. Организация дистанционного обучения.	Конспект. Презентация.
	2. Цифровые образовательные платформы (серверы) для дистанционного обучения	Видео. Презентация. Конспект. СР. Тест 2.
3. Цифровые инструменты и сервисы для создания образовательного контента и организации учебного процесса.	1. Универсальные пакеты прикладных программ.	Презентация. Конспект. Лабораторная работа. СР
	2. Сервисы хранения информации	Видео. Презентация. Конспект. Лабораторная работа. СР
	3. Сервисы организации коллективной работы с документами	Видео. Презентация. Конспект. Лабораторная работа. СР
	4. Сервисы планирования и управления деятельностью.	Видео. Презентация. Конспект. Лабораторная работа. СР
	5. Сервисы структурирования и визуализации информации	Видео. Презентация. Конспект. Лабораторная работа. СР
	6. Сервисы для создания интерактивных упражнений, игр, кроссвордов, викторин.	Видео. Презентация. Конспект Лабораторная работа. СР
	7. Сервисы сетевой коммуникации.	Видео. Презентация. Конспект. Лабораторная работа. СР. Тест 3

4. Разработка онлайн курса в среде LMS Moodle	1. Общие сведения о разработке онлайн курса в среде Moodle.	Видео. Презентация. Конспект. СР (разработка проекта).
	2.Создание информационного контента по разделам курса	Презентация. Конспект. Лабораторная работа. СР (разработка проекта)
	3. Разработка контролирующих заданий по разделам курса	Презентация Конспект, Лабораторная работа СР (разработка проекта)
	4. Управление учебным процессом на основе смешанной модели обучения	Презентация Конспект, Лабораторная работа СР (разработка проекта),Тест 4.
Итоговое занятие	Защита проекта.	

автором онлайн ресурса. На нем размещены все теоретические, практические и тестовые материалы ко всем читаемым курсам.

Кроме того, в процессе обучения студенты работают над проектом, тема которого определяется в самом начале курса и проходит через все изучаемые темы, активизирует познавательную активность и творческую деятельность учащихся, формируя на системной основе навыки устойчивого использования ЦОР и сервисов в будущей профессиональной деятельности. Оптимизация алгоритма управления учебным процессом, к настоящему времени, при тех же аудиторных часах, позволила практически в два раза увеличить объем изучаемого материала.

На первоначальном этапе обучения будущих педагогов, студентов физико-математического факультета группы 71ПГО-мф по тематическим модулям будущего онлайн курса, было выявлено их мнение об эффективности использования цифрового ресурса по сравнению с традиционными средствами обучения. Данная анкета была проведена, в последствие, три раза, в общей сложности всего 4 раза, после изучения каждой из тем курса. Проведенный анализ динамики изменения мнения студентов в ходе изучения тем онлайн-курса выявил кардинальное изменение мнения учащихся об эффективности ЦОР и сервисов в процессе обучения математике, физике и информатике. Данные анкетирования приведены на рисунке 1.

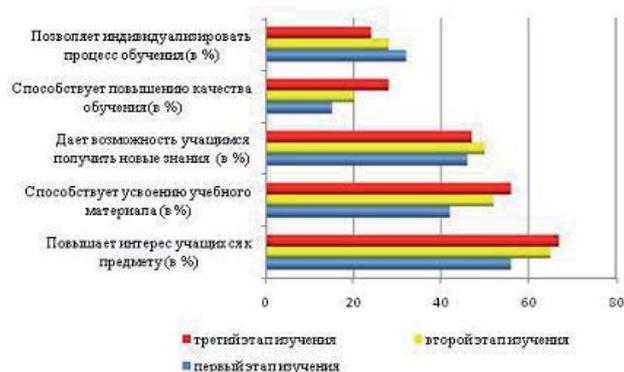


Рис. 1. Динамика изменения мнения студентов об эффективности использования ЦОР и сервисов в учебном процессе в зависимости от изучения тем онлайн курса (%).

Данные анкетирования свидетельствуют о том, на начальном этапе изучения тем онлайн-курса среди будущих педагогов, не имеющих опыта использования ЦОР, было распространено мнение о том, что это позволяет сократить время на подготовку к уроку, однако, студенты, по мере изучения материала курса и уже с достаточным опытом применения ЦОР и сервисов, реже указывают на этот эффект. А с повышением опыта по применению ЦОР и сервисов, будущие педагоги становятся более уверенными в том, что это может повысить интерес учащихся к предмету, и будет способствовать усвоению учебного материала и повышению качества обучения, а также даст возможность для индивидуализации учебного процесса.

При этом сравнение динамики изменения мнений студентов, обладающих на начальном этапе изучения курса практически нулевым опытом применения ЦОР и сервисов в образовательном процессе (студенты 4 года обучения), показывает, что по мере изучения содержания онлайн-курса, и увеличением опыта использования информационных технологий существенно меняется мнение студентов об эффективности ЦОР в сравнении с традиционными средствами обучения (рис. 2).

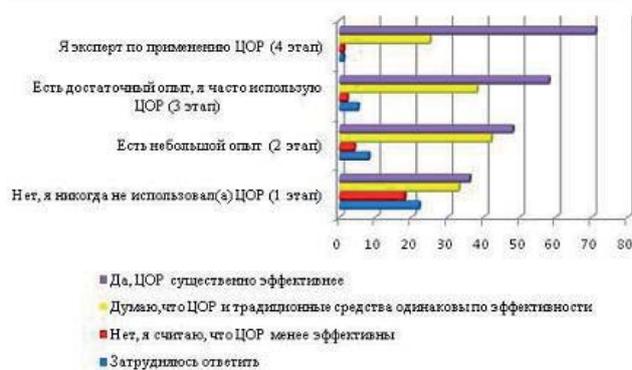


Рис. 2. Динамика изменения мнения студентов об эффективности ЦОР по сравнению с традиционными средствами обучения в зависимости от опыта их использования (%).

Можно сделать вывод о том, что эффективность использования ЦОР связана не только с их качеством, но и с опытом будущих учителей по использованию ЦОР, овладением методикой организации образовательного процесса с использованием ЦОР.

Опытно-экспериментальная работа показала, что разработанное и апробированное содержание для онлайн курса является оптимальным и позволяет сформировать устойчивые навыки системного использования цифровых образовательных ресурсов и сервисов в профессиональной деятельности будущих учителей и в процессе обучения.

В результате анализа педагогических данных полученных на основе опытно-экспериментального исследования, была констатирована положительная динамика системного использования ЦОР и сервисов в проектной и учебной деятельности бакалавров, констатирован для большинства группы высокий интерес к данной дисциплине.

### Библиографический список

1. Концепция развития единой информационной образовательной среды в российской федерации. 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docplayer.ru/30132939-Концепция-razvitiya-edinoj-informacionnoy-obrazovatelnoy-sredy-v-rossijskoy-federaciiivvedenie.html>. – Дата обращения: 30.10.2021 г.
2. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика РФ» (утв. 24.12.2018): [Электронный ресурс].- Режим доступа: <https://digital.gov.ru/ru/>. – Дата обращения: 31.10.2021 г.
3. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/>. – Дата обращения: 30.10.2021 г.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) «Об образовании в Российской Федерации».
5. *Симанева Т.А., Дорофеева В.И.*, К вопросу о цифровой трансформации образования // Международную научно-практическую конференцию «Информатизация образования – 2021» (23–25 июня 2021 г., Липецк: ФГБОУ ВО ЛГТУ. 2021. С. 201–206.
6. *Симанева Т.А., Топченко Р.К.* Проектирование и реализация цифрового образовательного ресурса по изучению темы «Рекурсия» в школьном курсе информатики // Естественные и гуманитарные науки в современном мире. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 13-14 мая 2021 г. Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С. Тургенева». 2021. С. 302–308.
7. *Симанева Т.А., Дорофеева В.И., Булгакова М.С.* Исследование эффективности модели учебного процесса по формированию индивидуальной траектории обучения информатике с использованием цифрового образовательного ресурса // Информатизация образования – 2020. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 115-летию со дня рождения патриарха российского образования, великого педагога и математика, академика РАН С.М. Никольского (1905–2012 гг.). Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С. Тургенева». 2020. С. 181–186.
8. *Симанева Т.А., Дорофеева В.И. Булгакова М.С., Булгаков В.В.* Построение концептуальной модели проектирования индивидуальной траектории обучения информатике с использованием образовательного веб-приложения // Ученые записки Орловского государственного университета. №1 (86), 2020 г., С. 171–174.

### References

1. The concept of development of a unified information educational environment in the Russian Federation. 2013. [Electronic resource]. – Access mode: <http://docplayer.ru/30132939-Концепция-razvitiya-edinoj-informacionnoy-obrazovatelnoy-sredy-v-rossijskoy-federaciiivvedenie.html>. – Access date: 30.10.2021.
2. Passport of the national program «Digital Economy of the Russian Federation» (approved on 24.12.2018): [Electronic resource] – Access mode: <https://digital.gov.ru/ru/>. – Date of treatment: 10/31/2021.
3. Decree of the President of the Russian Federation of 09.05.2017 No. 203 «On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017–2030»: [Electronic resource].- Access mode: <http://publication.pravo.gov.ru/>. – Date of treatment: 10/30/2021
4. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on November 25, 2013) «On Education in the Russian Federation».
5. *Simaneva T.A., Dorofeeva V.I.* On the issue of digital transformation of education // International scientific and practical conference «Informatization of education – 2021» (June 23–25, 2021, Lipetsk: LGTU. 2021. С. 201–206.
6. *Simaneva T.A., Topchenko R.K.* Design and implementation of a digital educational resource for the study of the topic «Recursion» in the school course of computer science // Natural and humanitarian sciences in the modern world. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference on May 13–14, 2021 Orel: Orel State University. 2021. Pp. 302–308.
7. *Simaneva T.A., Dorofeeva V.I., Bulgakova M.S.* Study of the effectiveness of the model of the educational process in the formation of an individual trajectory of teaching computer science using a digital educational resource // Informatization of education – 2020. Materials of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 115th anniversary of the birth of the Patriarch of Russian education, the great teacher and mathematician, Academician of the Russian Academy of Sciences S.M. Nikolsky (1905–2012). Orel: Orel State University. 2020. Pp. 181–186.
8. *Simaneva T.A., Dorofeeva V.I., Bulgakova M.S., Bulgakov V.V.* Construction of a conceptual model for designing an individual trajectory for teaching computer science using an educational web application // Scientific notes of Orel State University. No. 1 (86), 2020, Pp. 171–174.

**ДУРНЕВ А.И.**

заместитель начальника кафедры, кафедра огневой подготовки и деятельности ОВД в особых условиях, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова  
E-mail: opidovdvou@mail.ru

**DURNEV A.I.**

Deputy Head of the Department, Department of Fire Training and Activities of the Department of Internal Affairs in Special Conditions, Orel Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia Named After V. V. Lukyanov  
E-mail: opidovdvou@mail.ru

## ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ СТРЕЛКОВЫХ ТРЕНАЖЕРОВ В ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ВУЗА МВД РОССИИ

### THE USE OF INTERACTIVE SHOOTING SIMULATORS IN THE SHOOTING TRAINING CADETS OF THE MIA OF RUSSIA

*В статье рассматриваются возможности применения интерактивных стрелковых тренажеров при обучении стрельбе курсантов вуза МВД России. Обобщение педагогического опыта преподавателей кафедры огневой подготовки и деятельности ОВД в особых условиях Орловского юридического института им. В.В. Лукьянова позволило сформулировать методические рекомендации по использованию лазерных стрелковых тиров в огневой подготовке обучающихся на разных этапах формирования соответствующих профессиональных компетенций.*

Ключевые слова: огневая подготовка, интерактивный стрелковый тир, модульная технология обучения.

*The article is devoted to the use of interactive shooting simulators in the shooting training cadets of the MIA of Russia. Systematization of the experience of teachers who teach at the shooting training department at the Oryol Law Institute named after V.V. Lukyanov made it possible to formulate guidelines for the use of laser shooting ranges at the training students. The modular technology can be applied at different stages of training to form their professional competencies.*

Keywords: shooting training, interactive shooting range, the modular training technology.

Право сотрудника российской полиции на применение огнестрельного оружия предусмотрено нормами Федерального закона «О полиции» (ст. 23), в связи с чем огневая подготовка представляет собой одну из ведущих учебных дисциплин для курсантов вуза МВД России, направленную на эффективное решение ими в будущем служебных и профессиональных задач. Достичь результативности при освоении данной дисциплины можно лишь в условиях регулярных практических занятий. Возможность применения электронных технических устройств и средств для отработки изготовления к стрельбе, техники быстро приведения оружия к бою и осуществления первого выстрела, правильного хвата и прицеливания, непосредственного выполнения упражнений по огневой подготовке, стрельбы вхолостую, устранения ошибок и задержек при стрельбе предусмотрена Наставлением по организации огневой подготовки в органах внутренних дел России.

Применение современных интерактивных лазерных тиров способствует повышению уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся, связанных с использованием огнестрельного оружия, экономии ресурсов и средств, повышению качества и результативности огневой подготовки. Электронные стрелковые тренажеры следует относить к «дидактической технике», позволяющей имитировать не только сам процесс боевой стрельбы, но и максимально

приближать ситуации применения оружия к будущей профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов.

В Орловском юридическом институте МВД России им. В.В. Лукьянова на занятиях по огневой подготовке используются технические возможности интерактивных лазерных тиров «Рубин» и «Витязь». Лазерные тренажеры позволяют выполнять все основные действия упражнения стрельбы: извлечение пистолета из кобуры, снятие с предохранителя, взведение курка, прицеливание и спуск курка. Важно, что обучающийся имеет возможность самостоятельно контролировать собственные действия и их результативность, анализировать свои ошибки, при этом обеспечивается и возможность вмешательства инструктора на любой стадии выполнения упражнения. Применение интерактивных тренажеров делает занятия по огневой подготовке наглядными и интересными, значительно повышает мотивацию обучающихся.

Видеопроекционное оборудование электронных стрелковых тиров позволяет создать на экране изображение мишеней в конкретных ситуациях. Характеристики мишеней задаются пользователем. Наряду со статичным поведением мишеней существует возможность регулирования параметров их движения: поворот мишени (из фронтального в боковое положение, в случайном порядке), падение мишени (после попадания в мишень, она

падает из вертикального в горизонтальное положение), поднятие мишени (подъем мишени из горизонтального в вертикальное положение). Курсант производит выстрел из лазерного оружия, камера моноблока фиксирует лазерную точку и передает соответствующую информацию в компьютер для оценки эффективности выполнения стрельбы. Программное обеспечение позволяет вести аналитику скорости и точности не только по каждому выстрелу, но и по совокупности выстрелов, предусматривает возможность распечатки результатов. Конструктор видеосюжетов дает возможность моделировать сценарии выполнения служебных действий с использованием огнестрельного оружия, что способствует выполнению обучающимися как индивидуально, так и в режиме групповой тренировки упражнений различной степени сложности в ситуациях, максимально имитирующих реальные условия решения профессиональных задач.

Применение интерактивных тренажеров в огневой подготовке курсантов Орловского юридического института МВД России им. В.В. Лукьянова организовано поэтапно на основе модульной технологии (рис. 1).

Коллектив кафедры разрабатывает специальные упражнения для повышения эффективности огневой подготовки курсантов. Так, в процессе освоения третьего модуля «Тактическая подготовка» курсанты 7 семестра обучения выполняют упражнения по стрельбе из салона движущегося упражнения с использованием ИЛТ «Витязь» и макета транспортного средства «Оперативник-1». Упражнение предусматривает ведение из салона движущегося автомобиля (тренажер обеспечивает имитацию движения) скоростной стрельбы с расстояния 10 м. на поражение колеса автомобиля преступника как цели. Упражнение выполняется в условиях ограничения патронов (4 шт.) и времени (15 с.) [4]. В 2019 г. учебно-тренажерный комплекс «Стрельба из салона транспортного средства» был представлен в составе экспозиции инновационных технологий образования в рамках Московского Международного салона образования.

Ключевыми преимуществами интерактивных тиров являются широкие возможности моделирования ситуаций, изменения состояний, положения цели и расстояния до нее. Педагогический опыт показывает, что результаты стрельбы на тренажерах, как правило, лучше в сравнении с результатами выполнения аналогичных упражнений на полигоне. Это можно объяснить отсутствием боязни и эффекта выстрела, небольшой дальностью мишени (до 5 м.), минимизацией психологических факторов воздействия.

Применение интерактивных тренажеров позволяет сформировать навыки стрельбы по методике стрельбы без использования боеприпасов, которая составляет до 85% всех практических занятий по огневой подготовке. На начальных этапах обучения использование электронных стрелковых средств и устройств позволяет быстрее освоить технику правильного прицеливания, постановку дыхания, оптимизировать обработку спускового крючка. Результаты современных исследований показывают, что применение возможностей интерактивного лазерного тира почти в 2 раза способствует повышению эффективности обучения скоростной выборочной стрельбе по появляющимся мишеням с короткими (2–3 м.) перемещениями [2], минимизирует боязнь выстрела и ошибки при спуске курка [1], на 40% повышает огневую подготовленность курсантов [5]. Несмотря на то, что показатели результативности стрельбы в интерактивном стрелковом тире на небольшой дальности (5–6 м.) значительно выше в сравнении со стрельбой на расстоянии 10–12 м. от мишени, последние имеют лучшую сходимость с результатами выполнения контрольных упражнений на полигоне [3].

Предварительные результаты применения технических средств и тренажеров в огневой подготовке курсантов Орловского юридического института МВД России им. В.В. Лукьянова позволяют сделать следующие выводы:

- занятия с использованием возможностей интерактивных тиров накануне отработки упражнений по стрельбе из огнестрельного оружия способствуют успешному освоению обучающимися условий, приемов и правил стрельбы, что впоследствии приводит к повышению результативности упражнений при стрельбе боевыми патронами;
- применение возможностей интерактивных тренажеров обеспечивает создание условий применения огнестрельного оружия, максимально приближенных к реальным ситуациям профессиональной деятельности;
- очевидно, что возможности интерактивных тренажеров существенно превышают возможности традиционно используемых в огневой подготовке курсантов средств и оборудования, при этом интерактивный тир вряд ли способен полностью заменить в учебном процессе стрельбу боевыми патронами на реальной местности;
- рекомендуется проведение тренировок в стрелковом тире на дальностях 10–12 м. от мишени, так как их результаты в большей степени приближены к результатам выполнения контрольных упражнений на полигоне.



Рис. 1. Модульная технология применения интерактивных лазерных тренажеров в огневой подготовке курсантов.

### Библиографический список

1. *Абрамкин Б.М., Коржов В.М., Домбровский В.А.* Методические приемы отработки техники стрельбы из пистолета с использованием лазерных стрелковых тренажеров. Новосибирск, 2005.
2. *Бикаев В.Ш., Ширяев А.Н.* Формирование готовности курсантов НВИ ВВ МВД России скоростной стрельбе из пистолета с использованием лазерного тира ИЛТ «Рубин» // *LazerPolitex-2009*. 2009. С. 56–58.
3. *Иньшин Ю.Ю., Бессонов В.И.* Методические аспекты обучения курсантов стрельбе из штатного оружия с использованием стрелковых тренажеров // *Вестник военного образования*. 2019. №2. С. 59–64.
4. *Степанюк В.И., Ляхов П.В.* Обучение стрельбе из салона транспортного средства на занятиях по огневой подготовке курсантов образовательных организаций МВД России // *Наука и практика*. 2016. №3. С. 165–167.
5. *Ураков И.В.* Совершенствование огневой подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России: педагогический аспект: автореферат дисс. ...к. пед. н. М., 2003. 24 с.

### References

1. *Abramkin B.M., Korzhov V.M., Dombrovsky V.A.* Methodical techniques for practicing pistol shooting techniques using laser shooting simulators. Novosibirsk, 2005.
2. *Bikaev V.Sh., Shiryayev A.N.* Formation of readiness of cadets of NVI VV of the Ministry of Internal Affairs of Russia for high-speed pistol shooting using a laser shooting range ILT “Rubin” // *LazerPolitex-2009*. 2009. Pp. 56–58.
3. *Inshin J.J., Bessonov V.I.* Methodological aspects of teaching cadets to shoot from standard weapons using shooting simulators // *Bulletin of military education*. 2019. №2. Pp. 59–64.
4. *Stepanyuk V.I., Lyakhov P.V.* Training in shooting from the passenger compartment of a vehicle at the lessons of firepower training of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // *Science and Practice*. 2016. No. 3. Pp. 165–167.
5. *Uraikov I.V.* Improvement of firepower training of cadets and students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia: pedagogical aspect: the candidate thesis in pedagogy. Moscow, 2003. 24 p.

УДК 373.1

UDC 373.1

**ЕФРЕМОВА М.Д.**

Магистрант гр. МПО-19, Педагогическое отделение института естественных наук, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова  
E-mail: yakutskaya@list.ru

**СОФРОНОВ Р.П.**

кандидат педагогических наук, профессор, Педагогическое отделение института естественных наук, Северо-Восточный федеральный университета им. М.К. Аммосова  
E-mail: vorovul@yandex.ru

**EFREMOVA M.D.**

Master's Degree Student gr. MPO-19, Pedagogical Department of the Institute of Natural Sciences, North-Eastern Federal University M. K. Ammosov  
E-mail: yakutskaya@list.ru

**SOFRONOV R.P.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Pedagogical Department of the Institute of Natural Sciences, North-Eastern Federal University M. K. Ammosov  
E-mail: vorovul@yandex.ru

### **ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛА «ЧЕЛОВЕК И ЕГО ЗДОРОВЬЕ»)**

### **FORMATION AND DEVELOPMENT OF MOTIVATION TO A HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS IN THE SCHOOL COURSE OF BIOLOGY (ON THE EXAMPLE OF THE SECTION "HUMAN AND HEALTH")**

*Актуальность поддержания здорового образа жизни обуславливает необходимость соответствующего педагогического воздействия на подрастающее поколение. Такое воздействие может быть достигнуто на школьных уроках биологии при изучении раздела «Человек и его здоровье». Авторы предлагают использование трёх педагогических методов: 1) привлечение тематических видеоматериалов и презентаций; 2) организация проектно-исследовательской деятельности учащихся; 3) организация тематических дискуссий.*

*Ключевые слова:* здоровый образ жизни, биология, видеоматериалы, презентация, проектно-исследовательская деятельность, дискуссия.

*The relevance of maintaining a healthy lifestyle determines the need for appropriate pedagogical influence on the younger generation. Such an impact can be achieved in school biology lessons when studying the section «Human and health». The author suggests using three pedagogical methods: 1) attracting thematic videos and presentations; 2) organization of project and research activities of students; 3) organization of thematic discussions.*

*Keywords:* healthy lifestyle, biology, videos, presentation, project and research activities, discussion.

Проблема формирования и развития мотивации к здоровому образу жизни представляется одной из наиболее важных и актуальных задач современности. В педагогическом контексте это подтверждается пунктом 1 статьи 41 Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в котором указывается, что охрана здоровья учащихся предполагает пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) основного общего образования, личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать формирование ценности здорового и безопасного образа жизни. Кроме того, стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, осознанно выполняющего правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды.

В медицинском контексте формирование мотивации к здоровому образу жизни регламентируется Федеральным законом от 21.11.2011 №232-ФЗ «Об осно-

вах охраны здоровья граждан в Российской Федерации». В частности, необходимость профилактики заболеваний и формирования здорового образа жизни определяется пунктами 2, 3 и 4 статьи 30, а также статьёй 33. Вместе с тем, согласно официальным статистическим данным, ситуация с заболеваемостью населения ухудшается из года в год: если в 2010 г. было зафиксировано 226159,6 тыс. заболеваний, то в 2018 г. – уже 240046, 3 тыс. [4, с. 29]. При этом негативные тенденции касаются абсолютно всех видов болезней, в том числе и тех из них, которые напрямую обуславливаются несоблюдением рекомендаций по здоровому образу жизни.

Таким образом, вышесказанное иллюстрирует сложившееся противоречие между разработанностью нормативной базы, регламентирующей способы и методы формирования здорового образа жизни, и отсутствием соответствующих практических результатов. Подобное положение дел обуславливает необходимость построения действующей системы, призванной не только снабдить людей соответствующими знаниями, но и обеспечить их принятие и восприятие как лично значимой информации, как руководства к действию.

Особенно актуальным это является для подрастающего поколения, потому что базовые особенности образа жизни закладываются в юном возрасте. Следовательно, решающая роль в формировании и развитии мотивации к здоровому образу жизни принадлежит школе.

Проблема поддержания здорового образа жизни учащихся представляется как никогда актуальной. Это обуславливается несколькими причинами. Во-первых, большое количество низкокачественных продуктов приводит к возникновению и обострению проблем пищеварительной системы. Во-вторых, повсеместная доступность благ цивилизации обуславливает формирование малоподвижного образа жизни, что, в свою очередь, провоцирует набор веса. В-третьих, компьютеризация приводит к тому, что у детей и подростков, проводящих много времени за различными цифровыми устройствами, портится зрение и осанка.

Вышесказанное не означает негативного отношения авторов к общественному прогрессу, но обуславливает необходимость постановки вопроса о грамотном и эффективном руководстве подрастающим поколением в его отношении к собственному здоровью. Ключевым моментом здесь выступает системное формирование мотивации к здоровому образу жизни, что достижимо только за счёт планомерного и продуманного педагогического воздействия. Такое воздействие, по нашему мнению, может быть достигнуто на школьных уроках биологии.

На данный момент существует несколько диссертационных исследований, посвящённых данной проблеме. Так, Г.А. Мамитова анализирует педагогические условия формирования индивидуального стиля здорового образа жизни учащихся в процессе изучения биологии [6]. М.А. Гаврилова характеризует методику валеологического воспитания в школьном биологическом образовании [1]. Е.В. Носова анализирует формирование у учащихся основ здорового образа жизни при обучении биологии в 8-9 классах [7]. Ц.Ц. Дагбацыренова исследует традиционные представления бурят о здоровье и здоровом образе жизни как составной компонент содержания основного общего образования [2]. Вместе с тем, задача формирования мотивации к здоровому образу жизни нуждается в дальнейшей, более детальной проработке. На наш взгляд, её реализация наиболее полно может быть осуществлена на уроках биологии в рамках изучения раздела «Человек и его здоровье».

Мы проанализировали особенности изложения материала, касающегося определённых аспектов здорового образа жизни, в пяти учебниках – А.Г. Драгомилова [3], З.В. Любимовой [5], В.В. Пасечника [8], В.С. Рохлова [9] и А.М. Цузмера [10]. Анализ показал, что в рассмотренных учебниках представлено разное количество тем, посвящённых поддержанию здорового образа жизни. Вместе с тем, их сущностное наполнение сопоставимо, а представление, чаще всего, организовано по следующему принципу: 1) краткая характеристика объекта изучения; 2) числовое представление измеряемой информации; 3) визуализация изучаемого органа в нор-

ме и при патологии.

Следует отметить, что это стандартный вариант представления учебной информации, и от учебника вряд ли можно ожидать чего-то большего. Он даёт готовую информацию, а задача учащегося заключается в её правильном восприятии и запоминании. Проблема состоит в том, что при пассивном восприятии информации учащиеся могут запомнить её, но она не приобретает личностно значимого характера, а следовательно, не становится жизненным правилом и руководством к действию. Таким образом, учебник предоставляет информацию об особенностях здорового образа жизни, но недостаточно формирует мотивацию к его поддержанию.

Мы убеждены, что одной из важнейших задач современного учителя биологии является такое педагогическое воздействие на учащихся, которое обеспечило бы не только понимание и запоминание ими информации о здоровом образе жизни, но и мотивировало бы их на принятие здорового образа жизни как личностно значимой ценности. В связи с этим нами предлагается использование трёх педагогических методов обучения: 1) привлечение тематических видеоматериалов и презентаций; 2) организация проектно-исследовательской деятельности учащихся; 3) организация тематических дискуссий. Рассмотрим их детальнее.

*1. Привлечение тематических видеоматериалов и презентаций.* Представленные в учебниках описания положительных сторон здорового образа жизни, а также отрицательного воздействия на организм последствий игнорирования данных правил, не обладают достаточной силой убеждения. Мы полагаем, что для лучшего восприятия и принятия учащимися принципов здорового образа жизни учителю необходимо задействовать максимум визуализации.

Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют демонстрировать в классе как готовые тематические видеоматериалы, так и разработанные учителем презентации. Например, учащимся могут быть показаны визуальные модели трансформации: 1) лёгких человека под воздействием никотина; 2) печени человека под воздействием алкоголя; 3) скелетно-мышечной системы при усиленной и ослабленной нагрузке, и т.п. Мы полагаем, что непосредственное наблюдение негативного влияния ряда факторов на организм человека подтолкнёт учащихся к формированию более ответственного отношения к собственному здоровью.

*2. Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся.* Общеизвестно, что личностно значимым становится только то знание, которое приобретается не в готовом виде, а «добывается» посредством активной личной работы. В связи с этим формирование мотивации к здоровому образу жизни возможно в том случае, если учащиеся самостоятельно придут к таким выводам. На наш взгляд, оптимальные возможности для этого представляет привлечение школьников к проектно-исследовательской деятельности.



Для того чтобы негативное влияние на организм человека ряда факторов окружающей среды не оставалось абстракцией, учащимся может быть предложено проведение теоретических и практических исследований и их описание. Теоретическое исследование может быть основано на анализе и сопоставлении статистической информации по разным регионам на предмет: например, это может быть сравнение уровня загрязнённости воздуха и количества пациентов больниц с болезнями лёгких. Практическое исследование, к примеру, может заключаться в наблюдении за различными органическими веществами, погружёнными в ненатуральные газированные напитки.

3. *Организация тематических дискуссий.* Ещё одним важным фактором личностного принятия тех или иных знаний является выработка собственного мнения в ходе дискуссии. Если предлагаемая учащимся информация преподносится как догма, это может вызывать у них подсознательное отвержение, несогласие с транслируемыми установками. В связи с этим, на наш взгляд, важно предоставить всем сторонам «платформу для обмена мнениями». Основанием для проведения дискуссий должны стать явления, которые нельзя однозначно определить как положительные или отрицательные, или же те, которые можно использовать как улучшения, так и для ухудшения здоровья.

Так, целесообразно провести дискуссию о роли

и месте компьютера в жизни современного человека. Учащимся предлагается разделить на две команды, одна из которых подберёт и приведёт аргументы в защиту компьютера, другая – напротив, представит доказательства негативного влияния информационно-коммуникационных технологий. Помимо того, что учащиеся будут совершенствовать интеллектуальные и коммуникативные навыки, они смогут лучше осознать как положительные, так и отрицательные стороны взаимодействия с компьютером. Это позволит им осознанно подойти к вопросам использования информационно-коммуникационных технологий и, при необходимости, скорректировать свой образ жизни.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что современная педагогическая парадигма подразумевает активное деятельностное участие самих обучаемых. В связи с этим предоставление им готовых знаний как руководства к действию не соответствует ни психологическим установкам подрастающего поколения, ни актуальным педагогическим принципам. Задача учителя биологии состоит в том, чтобы не просто изложить совокупность знаний о важности здорового образа жизни, но и мотивировать учащихся на следование данным принципам, на принятие как важных и лично значимых. Достигнуть этого можно только в ходе самостоятельной работы школьников над проблемными вопросами, путём активных усилий самих обучаемых.

### Библиографический список

1. *Гаврилова М.А.* Методика валеологического воспитания в школьном биологическом образовании: дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2007. 164 с.
2. *Дагбатыренова Ц.Ц.* Традиционные представления бурят о здоровье и здоровом образе жизни как составной компонент содержания основного общего образования: дис. ... канд. пед. наук / Ц.Ц. Дагбатыренова. М., 2001. 240 с.
3. *Драгомиллов А.Г.* Биология: 8 класс / А.Г. Драгомиллов, Р.Д. Маш. М.: Вентана-Граф, 2008. 272 с.
4. *Здравоохранение в России. 2019: Статистический сборник.* / Под ред. И.Н. Шаповал. М., 2019. 170 с.
5. *Любимова З.В.* Биология: Человек и его здоровье: Учебник для 8 класса. М.: ВЛАДОС, 2012. 255 с.
6. *Мамитова Г.А.* Педагогические условия формирования индивидуального стиля здорового образа жизни учащихся в процессе изучения биологии [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2006. 230 с.
7. *Носова Е.В.* Формирование у учащихся основ здорового образа жизни при обучении биологии в 8-9 классах: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Носова. М., 2013. 198 с.
8. *Пасечник В.В.* Биология: 8 класс / В.В. Пасечник, А.А. Каменский, Г.Г. Швецов. М.: Просвещение, 2010. 255 с.
9. *Рохлов В.С.* Биология: Человек и его здоровье: Учебник для 8 класса. / В.С. Рохлов, С.Б. Трофимов. М.: Мнемозина, 2007. 287 с.
10. *Цузмер А.М.* Биология: Человек и его здоровье: Учебник для 9 класса. / А.М. Цузмер, О.Л. Петришина. М.: Просвещение, 2001. 240 с.

### References

1. *Gavrilova M.A.* Methods of valeological education in school biological education [Text]: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Astrakhan, 2007. 164 p.
2. *Dagbatsyrenova Ts.Ts.* Traditional ideas of the Buryats about health and a healthy lifestyle as an integral component of the content of basic general education: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences / Ts.Ts. Dagbatsyrenova. M., 2001. 240 p.
3. *Dragomilov A.G.* Biology: 8th grade / A.G. Dragomilov, R.D. Mash. M.: Ventana-Graf, 2008. 272 p.
4. *Healthcare in Russia. 2019: Statistical Collection* / Edited by I.N. Shapoval. M., 2019. 170 p.
5. *Lyubimova Z.V.* Biology: Man and his health: Textbook for 8th grade. M.: VLADOS, 2012. 255 p.
6. *Mamitova G.A.* Pedagogical conditions for the formation of an individual style of healthy lifestyle of students in the process of studying biology: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Karachayevsk, 2006. 230 p.
7. *Nosova E.V.* Formation of the basics of a healthy lifestyle among students when teaching biology in grades 8-9: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences / E.V. Nosova. M., 2013. 198 p.
8. *Pasechnik V.V.* Biology: 8th grade / V.V. Pasechnik, A.A. Kamensky, G.G. Shvetsov. M.: Enlightenment, 2010. 255 p.
9. *Rokhlov V.S.* Biology: Man and his health: Textbook for 8th grade / V.S. Rokhlov, S.B. Trofimov. M.: Mnemosyne, 2007. 287 p.
10. *Zuzmer A.M.* Biology: Man and his health: Textbook for grade 9 / A.M. Zuzmer, O.L. Petrishina. M.: Enlightenment, 2001. 240 p.

УДК 378.14

UDC 378.14

**ЗУБОВА Ж.А.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: kafrusogu@gmail.com

**АНТОНОВА М.В.**

доктор филологических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gavrila05@yandex.ru

**ZUBOVA Zh.A.**

Candidate of Philology, Associate Professor, the Russian Language Department, Orel State University

E-mail: kafrusogu@gmail.com

**ANTONOVA M.V.**

Doctor of Philology, Professor, Orel State University

E-mail: gavrila05@yandex.ru

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ, ЛИТЕРАТУРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ И РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ КАК ЧАСТЬ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТА

### SOME FEATURES OF DESIGNING EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN, LITERARY EDUCATION AND RUSSIAN PHILOLOGY AS PART OF THE PREPARATION OF A MASTER'S DEGREE STUDENT

*В статье рассмотрены некоторые особенности проектирования основных образовательных программ магистратуры, разработанных в институте филологии Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. Обосновывается необходимость учета научно-исследовательских и педагогических предпочтений студентов для достижения поставленных в программах целей.*

*Ключевые слова:* основная образовательная программа, магистратура, учебная дисциплина, практика, выпускная квалификационная работа, формирование компетенций.

*The article considers some features of the design of the main educational programs of the master's degree, developed at the Institute of Philology of the Orel State University named after I.S. Turgenev. The necessity of taking into account the scientific research and pedagogical preferences of students in order to achieve the goals set in the programs is substantiated.*

*Keywords:* the main educational program, magistracy, academic discipline, practice, graduation qualification work, formation of competencies.

При разработке образовательных программ магистратуры должно соблюдаться множество требований, заложенных в государственных образовательных стандартах по тому или иному направлению подготовки. В самом обобщенном виде можно говорить о том, что у студента, закончившего магистратуру, должен быть сформирован определенный комплект универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [8]. В свою очередь, это формирование должно быть обеспечено за счет изучения тех или иных дисциплин и прохождения учебных и производственных практик.

В то же время понятно, что сам набор дисциплин может быть разным. Это зависит от множества обстоятельств: желание дать максимальное количество аспектов в избранной области знаний, предпочтения руководителя образовательной программы, профессиональные научные интересы профессорско-преподавательского состава профильных кафедр, другие факторы. В этом перечне, как видим, отсутствует главный субъект образовательной деятельности – студент, интересы которого никак не обозначены.

Здесь следует пояснить кардинальную, на наш взгляд, разницу между образовательной программой бакалавриата и образовательной программой магистратуры. Не секрет, что поступление молодого человека в бакалавриат в значительной степени обуславливается не столько его абсолютной уверенностью в избранном пути (разумеется, есть и такие студенты), сколько некими, подчас наивными, представлениями о будущей профессии, наличием или отсутствием бюджетных мест, желаниями родителей и т.п., о чем свидетельствуют беседы с первокурсниками. При создании программы для будущих бакалавров, в первую очередь, принимаются основанные на опыте, базовом образовании, традициях предложения руководителя и профессорско-преподавательского состава института или кафедры. Конечно, периодически программа корректируется, как в части предлагаемых для изучения дисциплин, так и в их объеме, однако нужно признать, что влияние студента на эти изменения минимально.

Совершенно иной подход требуется при разработке основной образовательной программы магистратуры: абитуриент выбирает то или иное направление под-

готовки сознательно, уже имея определенные научно-исследовательские, педагогические или прикладные предпочтения, сложившиеся в предшествующий период обучения в бакалавриате или специалитете. Этот запрос и обусловил сложившийся в институте филологии Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева консенсус при разработке магистерских программ «Русский язык как иностранный», «Литературное образование» (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование), «Русская филология» (направление подготовки 45.04.01 Филология), основанный на ряде положений:

1) Любое образование – это система знаний. Следовательно, программа должна отвечать принципам системности и, следовательно, и учебные дисциплины, и учебные и производственные практики в совокупности должны находиться как в иерархических, так и в парадигматических отношениях, т.е. во взаимозависимости, взаимодополнении и взаимообусловленности [4; 6].

Так, например, иерархические отношения демонстрируются в дисциплинах:

– «Методология и методы научного исследования в профессиональной деятельности» и «Методика преподавания русского языка как иностранного»; «Методика преподавания русского языка как иностранного» и «Современные технологии и методы в практике преподавания русского языка как иностранного»; «Педагогическое проектирование и управление проектами» и «проектирование программ обучения русскому языку как иностранному»; «Межкультурное взаимодействие в профессиональной деятельности» и «Учебно-профессиональная сфера общения в программах обучения русскому языку как иностранному» (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность «Русский язык как иностранный»);

– «Методология и методы научного исследования в профессиональной деятельности» и «Теория и практика научной деятельности в области преподавания литературы в школе», «Педагогическое проектирование и управление проектами» и «Педагогическое проектирование в области литературного краеведения», а также «Педагогическое проектирование в области изучения художественной антропологии» (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность «Литературное образование»);

Парадигматические отношения прослеживаются между курсами:

– «Функциональная фонетика и интонация русского языка», «Функциональная лексикология. Функциональное словообразование русского языка», «Функциональная морфология. Функциональный синтаксис русского языка», «Функциональная стилистика» (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность «Русский язык как иностранный»);

– «Человек праведный в литературе Древней Руси», «Человек на фоне истории в русской литературе

XX века» и «Литературный персонаж в контексте культуры (портрет, пейзаж, интерьер)»; «Картина мира в фольклоре Орловского края» и «Локально-топографическое изучение регионального фольклора» (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность «Литературное образование»);

– «Теоретическая поэтика», «Нормативная поэтика» и «Историческая поэтика»; «Когнитивная компетенция русского слова», «Семантический потенциал лексических единиц русского языка» и «Русское слово в словарном воплощении» (направление подготовки 45.04.01 Филология, направленность «Русская филология»).

2) Результатом обучения в магистратуре становится профессионально выполненная, самостоятельная, глубокая, отличающаяся новизной выпускная квалификационная работа. ВКР становится тем ориентиром, к которому идет студент, изучая различные предметы, применяя полученные знания, умения, навыки на практике. Ведь именно государственная итоговая аттестация на этапах написания работы, подготовки к процедуре защиты и на самой защите дает возможность продемонстрировать сформированность абсолютно всех компетенций, заявленных в основной образовательной программе.

Добиться максимального результата, по нашему мнению, можно лишь в том случае, если начать работу без промедления, сразу после зачисления в магистратуру. И в этом цели и студента, и его научного руководителя, и руководителя образовательной программы совпадают. Как это происходит на практике?

Итак, сразу после зачисления в магистратуру, еще до начала занятий руководитель образовательной программы беседует с каждым зачисленным в магистратуру студентом, выясняя его научные предпочтения – какой именно аспект, период развития, направление. языка или литературы представляется наиболее интересным для начинающего исследователя. Следует заметить, что значительная часть поступающих в магистратуру – выпускники бакалавриата нашего института филологии, чьи склонности и способности уже определены. По результатам собеседования намечается перспектива научного поиска, формулируется примерная тема будущей выпускной квалификационной работы, начинается реализация того, что принято называть применительно к образованию проектом полного жизненного цикла [1; 2; 3; 7; 8]. Научно-исследовательская практика, научно-исследовательская работа, производственные практики фактически становятся индивидуально ориентированы, при их прохождении студент собирает, анализирует, классифицирует, апробирует лингвистический или литературоведческий материал, проводит, если необходимо, эксперименты. Одновременно результаты исследовательской деятельности студента оформляются в ходе написания курсовой работы (проекта). Именно поэтому определение дисциплины, в рамках которой запланирована курсовая, должно максимально подходить различным научным интересам.

Так, в рамках образовательной программы «Русский язык как иностранный» (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование) в первом семестре курсовая работа отнесена к дисциплине «Теория функциональной грамматики». Очевидно, что исследование любого аспекта русского языка как иностранного в той или иной степени затрагивает грамматику. В этом же семестре запланирована научно-исследовательская работа как учебная практика. Второй семестр закрепляет курсовую работу за дисциплиной «Этапы и уровни обучения русскому языку как иностранному»: студент в своем научном творчестве выбирает конкретный этап освоения или уровень владения языком, параллельно проходя учебную проектно-исследовательскую и первый этап педагогической практики. Таким образом уже к концу первого года обучения выкристаллизовывается представление и об окончательной, «официальной» теме ВКР, и о тех аспектах, которые требуют дополнительной проработки. Немаловажным считаем и то, что устанавливается тесный контакт между студентом и его научным руководителем, который, как правило, становится и руководителем выпускной квалификационной работы или же может быть достаточно безболезненно заменен, если отношения по каким-либо причинам не сложится, правда, такого опыта у нас нет). В третьем семестре еще одна работа (в рамках дисциплины «Методика преподавания русского языка как иностранного» и проектно-исследовательской, педагогической практик и научно-исследовательской работы) фиксирует практическую проверку выдвигаемых гипотез и постулатов, предлагаемых подходов и т.д.

Исследовательские интересы и исследовательский потенциал студентов учитывается и при распределении студентов по микрогруппам, Это предоставляет возможность выбора для изучения той или иной дисциплины или модуля, предлагаемых в соответствующей части учебного плана (Семантический потенциал лексических единиц / Теоретическая поэтика; Русская ономастика / Нормативная поэтика; Актуальные проблемы исторической лексикологии / Мифопоэтика русской классики; Форма и содержание в морфологии русского языка / Историческая поэтика; «Русское слово в словарном воплощении» / Творческие индивидуальности в русской литературе; Лингвистическая регионалистика / Теория

композиции литературного произведения (направление подготовки 45.04.01 Филология, направленность «Русская филология»); Региональная литература и методика ее преподавания / Художественная антропология русской литературы в школьном и вузовском преподавании (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность «Литературное образование»); Русский язык как отражение менталитета народа / Лингвокультурология и этнопсихология; Русская литература и русская ментальность в обучении русскому языку как иностранному / Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного; Основы этнолингвистики / Основы социоллингвистики (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность «Русский язык как иностранный»).

В образовательной программе «Литературное образование» (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование) курсовая работа (или проект) «привязана» к дисциплине выбранного модуля: «Региональный текст русской литературы: научное изучение и школьное преподавание»; «Теория и практика научной деятельности в области методики преподавания литературы в школе» (модуль «Актуальные проблемы литературоведения и литературного образования»), параллельно с прохождением проектно-исследовательской, педагогической практик и научно-исследовательской работы.

Образовательная программа «Русская филология» (направление подготовки 45.04.01 Филология) предлагает написать курсовой проект в рамках изучения «общей» дисциплины – «Когнитивная компетенция русского слова», и в рамках дисциплин по выбору: «Филологический анализ текста» (для лингвистов) и «Теоретические и практические аспекты литературоведческого анализа текста» (для литературоведов) одновременно с прохождением научно-исследовательской работы.

Таки образом комплексный подход, положенный в основу разработки основной образовательной программы, ориентация на запросы и интересы студентов позволяют получить на выходе грамотного, целеустремленного исследователя не только подтверждающего квалификацию, но и готового к продолжению обучения, исследовательской и прикладной работе.

### Библиографический список

1. Берг Д.Б. Модели жизненного цикла : учеб. пособие / Д. Б. Берг, Е. А. Ульянова, П. В. Добряк. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. 74, [2] с.
2. Ган О.И. Проектное обучение в отечественном образовании: опыт, реалии, перспективы ; Урал. федер. ун-т им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. Екатеринбург. – URL: [http://elar.ufu.ru/bitstream/10995/32827/1/sgtopv\\_2015\\_08.pdf](http://elar.ufu.ru/bitstream/10995/32827/1/sgtopv_2015_08.pdf)
3. Евстратова Л.А. Проектное обучение. Практики внедрения в Университетах. – URL: <https://uni.hse.ru/data/2018/07/02/1153130829/Сборник%20кейсов%20Проектное%20обучение.pdf>
4. Зубова Ж.А. Некоторые характеристики учебного плана как части основной образовательной программы профиля «Русский язык как иностранный» направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 1 (86). С. 182–184.
5. Зубова Ж.А. Русская филология в рамках программы магистратуры в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 1 (82). С. 101–104.
6. Зубова Ж. А. Системность в обучении русскому языку и литературе при разработке учебных планов // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы. М.: РАО. С. 122–124.

7. Кондратьева И.В. Теория и практика проектного управления : учеб. пособие / В. И. Кондратьева, И. В. Речицкая. Владивосток : ДВФУ, 2011. 245 с.

8. Тетюкова Т.А. Проектное обучение – инновационный подход к организации учебного процесса в высших учебных заведениях РФ // Физика. Технологии. Инновации : сборник материалов VI Международной молодежной научной конференции, посвященной 70-летию основания Физико-технологического института УрФУ (Екатеринбург, 20–24 мая 2019 г.). Екатеринбург : [УрФУ], 2019. С. 349–358.

#### References

1. Berg D.B. Life Cycle Models: textbook / D.B. Berg, E.A. Ulyanova, P. V. Dobryak. – Ekaterinburg : Ural University, 2014. – 74 p.
  2. Gan O.I. Project-based training in national education: experience, realities, prospects.; Ural University/ – Ekaterinburg/ – URL: [http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/32827/1/sgtopv\\_2015\\_08.pdf](http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/32827/1/sgtopv_2015_08.pdf)
  3. Evstratova L.A. Project training. Implementation practices at Universities / L.A. Evstratova. – URL: <https://uni.hse.ru/data/2018/07/02/1153130829/Сборник%20кейсов%20Проектное%20обучение.pdf>
  4. Zubova Zh.A. Some Curriculum Features as Part of the Core Curriculum Profile “Russian as foreign language” of training direction 44.04.01 Pedagogical education // Scientific notes of the Orel State University. 2020. № 1 (86). Pp. 182–184.
  5. Zubova Zh.A. Russian philology as part of the master degree program in the Orel State University named after I.S. Turgenev// Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2019. № 1 (82). Pp. 101–104.
  6. Zubova Zh.A. Systematic teaching of the Russian language and literature in the development of curricula // Training of a teacher of Russian language and literature in the system of university education: problems and prospects. M.: PAO. Pp.122–124.
  7. Kondratieva I.V. Theory and practice of project management : textbook / V. I. Kondratieva, I.V. Rechitskaya. Vladivostok : DVFU, 2011. 245 p.
  8. Tetukova T.A. Project training – an innovative approach to the organization of the educational process in higher educational institutions of the Russian Federation // Ekaterinburg : Ural University, 2019. Pp. 349–358.
-

УДК 378.4

UDC 378.4

**КАРАПУЗИКОВ А.А.**

кандидат педагогических наук, преподаватель, кафедра пожаротушения и аварийно-спасательных работ, Уральский институт ГПС МЧС России  
E-mail: Alexx-7777@mail.ru

**СТОРОЖЕНКО Л.А.**

кандидат геолого-минералогических наук, доцент, заведующий кафедрой геологии и защиты в чрезвычайных ситуациях, Уральский государственный горный университет  
E-mail:stor\_luba@mail.ru

**БОБИНА Т.С.**

старший преподаватель кафедры геологии и защиты в чрезвычайных ситуациях, Уральский государственный горный университет  
E-mail:tanyashrf1993@mail.ru

**ГАЙНУЛЛИН Т.Ф.**

начальник 3 пожарно-спасательной части 60 ПСО ФПС ГПС Главного управления МЧС России по Свердловской области  
E-mail: Pronovelinfo@gmail.ru

**KARAPUZIKOV A.A.**

Candidate of Pedagogy, Lecturer, Department of Fire Fighting and Rescue Operations, Ural Institute of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situat E-mail: Alexx-7777@mail.ru

**STOROZHENKO L.A.**

Candidate of Geological and Mineralogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Geology and Protection in Emergency Situations, Ural State Mining University  
E-mail:stor\_luba@mail.ru

**BOBINA T.S.**

Senior Lecturer, Department of Geology and Protection in Emergency Situations, Ural State Mining University  
E-mail:tanyashrf1993@mail.ru

**GAINULLIN T.F.**

Head of the 3rd fire and Rescue unit 60 PSO FPS GPS of the Main Department of the EMERCOM of Russia in the Sverdlovsk region  
E-mail: Pronovelinfo@gmail.ru

**ЗАРОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

**THE ORIGINS AND DEVELOPMENT OF FIRE-TECHNICAL EDUCATION IN RUSSIA**

*В данной статье рассмотрены истоки зарождения пожарно-технического образования и его развитие в период с дореволюционного до настоящего времени. Выделены этапы развития пожарного образования с подробным описанием историографии рассматриваемой проблемы каждого из них.*

*Ключевые слова: этап, пожарно-техническое образование, подготовка кадров.*

*This article examines the origins of the emergence of fire-technical education and its development in the period from pre-revolutionary to the present. The stages of development of fire education are highlighted with a detailed description of the historiography of the problem under consideration for each of them.*

*Keywords: stage, fire-technical education, personnel training.*

Развитие пожарно-технического образования нашей страны имеет историю более 100 лет. Анализируя

основные аспекты зарождения и развития проблемы, мы выделили 3 основных этапа (рис.1).

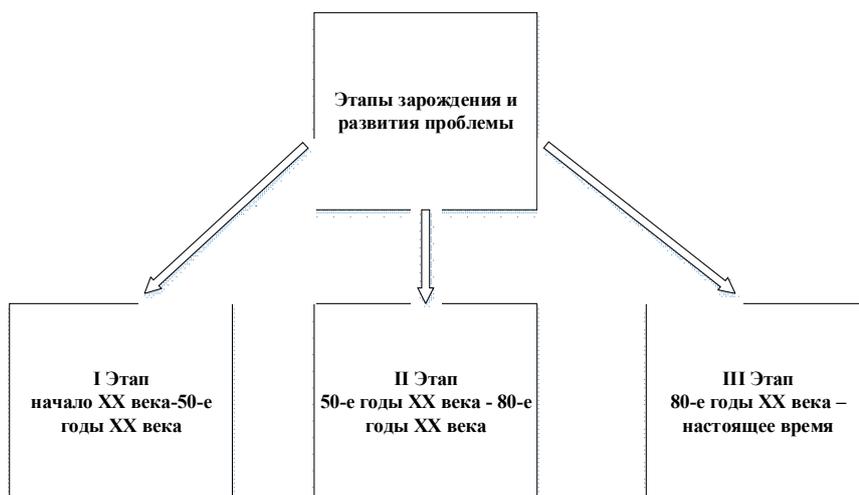


Рис. 1. Этапы зарождения и развития проблемы.

Рассмотрим более подробно каждый их них.

### **Первый этап.**

Истоком рассматриваемой проблемы можно считать первый съезд пожарных в 1896 году, который состоялся в Нижнем Новгороде, где было решено организовать учебное заведение по подготовке руководителей пожаротушения [1]. Практически 10 лет потребовалось на осуществление подготовительных работ, обсуждений и в 1906 году в городе Санкт-Петербурге открылись первые учебные курсы по подготовке пожарных техников. Подготовка предусматривала 2 года обучения и предлагалось изучить 20 предметов, при этом обучаемые входили в состав пожарных расчетов и выезжали на тушение пожаров [2], что говорило о практикоориентированном пожарно-техническом образовании.

Следующей точкой стал 1918 год, где на базе учебных курсов образовалось пожарно-техническое училище, которое через год становится пожарно-техническим институтом. Спустя еще год в городе Москва открывается пожарный техникум. Но существовать данным заведениям пришлось не долго и в 1922 году они были закрыты, а подготовка пожарных стала осуществляться на ускоренных курсах [3]. Через два года в Санкт-Петербурге на базе бывшего института открывается пожарный техникум с полной программой обучения, а в начале 30-х годов по всей стране открываются пожарно-технические училища, осуществляющие подготовку квалифицированных кадров пожарного дела.

Высшее пожарно-техническое образование в Советском Союзе возобновилось в 1934 году на базе Ленинградского института инженеров коммунального строительства, где было открыто отделение, а спустя два года факультет по подготовке инженеров противопожарной обороны. Кроме того, в начале 30-х годов было организовано Всесоюзное научное пожарно-техническое общество, для реализации научно-технических достижений в пожарное дело [3].

В результате перед началом Великой Отечественной войны в Советском Союзе созданы учебные заведения разного уровня по подготовке пожарно-технических кадров. В период войны работа пожарно-технических заведений была остановлена, либо обучение проходило на ускоренных курсах.

### **Второй этап.**

Послевоенное развитие пожарно-технического образования начинается с возвращения эвакуированных учреждений в европейскую часть Советского Союза. В 1948 году создаются Высшие пожарно-технические курсы для подготовки инженерного и руководящего состава, а в 1957 году возобновил работу факультет подготовки инженеров противопожарной техники и безопасности при Высшей школе МВД СССР в городе Москва [3].

В 60-х годах начала функционировать разноразрядная система подготовки пожарных и инженерных кадров, которая позволила планировать обучение и карьерный рост специалистов пожарной охраны в зависимости от их способностей и целеустремленности.

Подготовка пожарных кадров проходила поэтапно:

1. Начальная подготовка, которая проходила непосредственно в пожарных частях и длилась 12–15 дней;
2. Подготовка в дежурных караулах, составляла 392 часа в год и включала в себя: пожарно-строевую и физическую подготовку, изучение пожарно-технического оборудования и т.д.;
3. Подготовка младшего начальствующего состава, проходила в учебных отрядах, протяженностью 9 месяцев, где обучаемые получали знания в области воспитания и обучения подчиненных, а также практические навыки и умения в области пожаротушения;
4. Подготовка среднего начальствующего состава осуществлялась в пожарно-технических училищах по программам среднего профессионального образования в течении 2,5 лет;
5. Подготовка высшего начальствующего состава проходила в Высшей школе МВД СССР на очной (4 года) и заочной (5 лет) форме обучения [2, 4, 5].

Дальнейшее развитие пожарно-технического образования связано с принятым Постановлением Правительства [6], способствующего повышению качества подготовки пожарно-технических кадров. Разрабатывались учебные программы и внедрялись в образовательный процесс новые дисциплины (экспертиза пожаров, экономика противопожарной защиты, пожарная статистика) [7]. Происходит реорганизация факультета подготовки инженеров противопожарной техники и безопасности при Высшей школе МВД СССР в Высшую инженерную пожарно-техническую школу, которая постепенно открывает по всему Советскому Союзу филиалы [7, 8].

### **Третий этап.**

Третий этап развития пожарно-технического образования характеризуется созданием при Высшей инженерной пожарно-технической школы в городе Москва факультета подготовки руководящих кадров пожарной охраны. Одновременно с этим в городе Санкт-Петербург начинает функционировать институт повышения квалификации сотрудников пожарной охраны [3, 4]. В 1994 году специальность «Высшее пожарно-техническое образование» переименовывается в специальность «Пожарная безопасность», а сама школа в городе Москва переименовывается в Московский институт государственной противопожарной службы МВД России. Спустя 5 лет данное учреждение получает статус Академии ГПС МВД России.

В 1996 году вступает в силу федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) первого поколения, в котором отражены требования к минимальному содержанию, а также сроки реализации образовательной программы [9]. В 2002 году вступает в силу ФГОС второго поколения, в котором увеличивается время на изучение естественно-научных и общепрофессиональных дисциплин в счет уменьшения времени на изучение специальных дисциплин [10, 11]. Такие преобразования в результате приводят к типизации и единообразию высшего пожарно-технического образования.

Также следует отметить переход государствен-

ной противопожарной службы МВД России в МЧС России, который состоялся в конце 2001 года и с начала 2002 года пожарная охрана расширила свои функции в области пожаротушения и пожарного надзора, что в результате необходимым стало изменение образовательных программ пожарно-технического образования.

Учебные заведения переименовываются, а в следующие 10 лет средние пожарно-технические учебные заведения преобразуются в высшие и становятся институтами. Кроме того, на базе Дальневосточного федерального университета также начинают готовить инженерные кадры для пожарной охраны [5, 10]. Это все показывает планомерность развития системы подготовки пожарных.

В 2011 году выходит ФГОС третьего поколения, в результате чего расширяются возможности образовательных организаций. Теперь по специальности «Пожарная безопасность» могут готовить гражданские вузы, имея свою специфику. [10, 11]. В настоящее время более 30 гражданских высших учебных заведений готовят специалистов по специальности «Пожарная безопасность», где выпускники получают квалификацию специалист (срок обучения 5 лет), также ведут подго-

товку по направлениям «Техносферная безопасность» квалификации «бакалавр» (срок обучения 4 года) и «магистр» (срок обучения 2 года)» [10]. На сегодня стандарт третьего поколения совершенствуется и уже дважды имел дополнения и изменения, сейчас с 2020 года действует ФГОС 3++, в связи с чем МЧС России для подготовки кадров и осуществления образовательной деятельности образовательными учреждениями министерства в 2020 году издает приказы [12, 13], которые в настоящее время реализуются в основных профессиональных образовательных программах вузов.

#### **Вывод.**

Первый этап характеризуется в довоенные годы открытием сети средних и высших пожарно-технических образовательных учреждений по подготовке пожарно-технических кадров. На втором этапе осуществляется разноуровневая система подготовки кадров пожарного дела по всему Советскому Союзу. Третий этап характеризуется введением федеральных государственных образовательных стандартов, позволяющих осуществлять подготовку специалистов пожарного дела в гражданских вузах.

#### **Библиографический список**

1. Интервью с С. Алексеевым к 100-летию со дня образования старейшего учебного заведения пожарно-технического профиля России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.svoboda.org/a/263971.html>
2. Антонов С.Ю. К проблеме становления и развития пожарно-технического образования в России // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им И.Я. Яковлева. 2013. № 3(79). С. 15–23.
3. Шаблов Н.Н. История развития системы подготовки специалистов пожарной безопасности в России: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шаблов Николай Николаевич. СПб., 2004. 22 с.
4. Брушильский, Н.Н. Моделирование оперативной деятельности пожарной службы. М.: Стройиздат, 1981. 152 с.
5. Фадеев А.С. Профессиональная подготовка пожарных расчетов военно-учебных заведений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Фадеев Александр Сергеевич. СПб., 2013. 23 с.
6. О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране [Электронный ресурс] : Постановление ЦК КПСС, Совета Министров СССР от 18 июля 1972 г. № 535. – Режим доступа: <http://pravo.levonevskiu.org>baza / saiet / SSSR4766.htm>
7. Корник В.Н. Профессиональная подготовка специалистов пожарной охраны в послевоенный период // Известия Алтайского государственного университета. 2012. № 4-2(76). С. 131–135.
8. История пожарной охраны в документах и датах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.negorim.ru>index06.html>
9. Об утверждении государственного образовательного стандарта в части классификатора направлений и специальностей высшего профессионального образования [Электронный ресурс] : приказ Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 5 марта 1994 г. № 180. – Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/ document?moduleId=1&documentId=48420>
10. Овсяник А.И. Проблемы развития пожарно-технического образования в России // Пожары и чрезвычайные ситуации: предотвращение, ликвидация. 2012. № 4. С. 4–8.
11. Сверчков Ю.М. Этапы развития высшего профессионального образования по специальности «пожарная безопасность» в России / Ю.М. Сверчков // Технология техносферной безопасности. 2015. № 3(61). С. 222–228.
12. Об утверждении особенностей организации и осуществления образовательной, методической и научной (научно-исследовательской) деятельности в области подготовки кадров в интересах обороны и безопасности государства, а также деятельности образовательных организаций МЧС России. Приказ МЧС России от 22 декабря 2020 года № 982.
13. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным профессиональным образовательным программам, реализуемым в интересах обороны и безопасности государства в образовательных организациях высшего образования, находящиеся в ведении МЧС России. Приказ МЧС России от 22 декабря 2020 года № 983.

#### **References**

1. Interview with S. Alekseev to the 100th anniversary of the foundation of the oldest educational institution of fire-technical profile in Russia [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.svoboda.org/a/263971.html>
2. Antonov S. Yu. On the problem of formation and development of fire-technical education in Russia. // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovleva. 2013. No. 3 (79). Pp. 15–23.
3. Shablov N. N. The history of the development of the system of training fire safety specialists in Russia: author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Shablov Nikolay Nikolaevich. SPb., 2004. 22 p.
4. Brushil'skiy N. N. Modeling of the operational activity of the fire service / N. N. Brushil'skiy. M.: Stroyizdat, 1981. 152 p.
5. Fadeev A. S. Professional training of fire brigades of military educational institutions: author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Fadeev Alexander Sergeevich. SPb., 2013. 23 p.



6. On measures to further improve higher education in the country [Electronic resource]: Resolution of the Central Committee of the CPSU, the Council of Ministers of the USSR dated July 18, 1972, No. 535. – Access mode: <http://pravo.levonevsku.org>baza / saiet / SSSR4766.htm>

7. Kornik V.N. Professional training of fire protection specialists in the post-war period // Bulletin of the Altai State University. 2012. No. 4–2 (76). Pp. 131–135.

8. History of fire protection in documents and dates [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.negorim.ru> index06.html>

9. On the approval of the state educational standard in terms of the classifier of directions and specialties of higher vocational education [Electronic resource]: order of the State Committee of the Russian Federation for Higher Education No. 180 dated March 5, 1994. – Access mode: <https://normativ.kontur.ru / document? moduleId = 1 &documentId = 48420>

10. Ovsyanik A.I. Problems of development of fire-technical education in Russia // Fires and Emergencies: Prevention, Elimination. 2012. No. 4. Pp. 4–8.

11. Sverchkov Yu.M. Stages of development of higher professional education in the specialty «fire safety» in Russia // Technology of technosphere safety. 2015. No. 3 (61). Pp. 222–228.

12. On the approval of the specifics of the organization and implementation of educational, methodological and scientific (research) activities in the field of personnel training in the interests of the defense and security of the state, as well as the activities of educational organizations of the EMERCOM of Russia. Order of the EMERCOM of Russia dated December 22, 2020 No. 982.

13. On the approval of the procedure for the organization and implementation of educational activities for basic professional educational programs implemented in the interests of the defense and security of the state in educational institutions of higher education under the jurisdiction of the Ministry of Emergencies of Russia. Order of the EMERCOM of Russia dated December 22, 2020 No. 983.

---

**КАРЕВА Н.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации  
E-mail: karevanatalia@mail.ru

**KAREVA N.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, the Federal Guard Service of the Russian Federation  
E-mail: karevanatalia@mail.ru

## РОЛЬ КЕЙС-МЕТОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

### THE ROLE OF THE CASE-STUDY METHOD IN PROFESSIONALLY-ORIENTED TEACHING AT THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

*Статья посвящена роли кейс-метода в обучении иностранному языку будущих военных специалистов. Данный подход, по мнению автора, является значимым в обновлении образования и выступает средством повышения уровня образованности и развития способностей, которые позволяют будущим специалистам реализоваться в своей профессии.*

*Ключевые слова:* кейс-метод, профессионально-ориентированное обучение, коммуникативные компетенции.

*The article deals with a case-study method, its role in the foreign language education of the future military specialists. According to the author the approach is significant in updating education and at the same time is a means of increasing the educational level and developing skills of the future specialists in their profession.*

*Keywords:* case-study method, professionally-oriented education, communicative competence.

В настоящее время система высшего образования в России претерпевает большие изменения, которые касаются всех ее элементов и направлены на внедрение Федеральных государственных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) третьего поколения.

Основной целью введения новых стандартов для высшего образования в военном вузе является подготовка компетентного специалиста, способного решать сложнейшие профессиональные задачи в изменяющейся обстановке, при этом одной из важнейших ключевых компетентностей современного специалиста является овладение иностранными языками применительно к сфере профессиональной деятельности [1, с. 7].

Иноязычное образование, таким образом, обеспечивает формирование личности, способной развиваться и обновлять свою профессиональную компетентность.

В целях реализации требований ФГОС ВО необходимы новые условия построения образовательного процесса, отличающегося в первую очередь от традиционного занятия изменением стиля преподавания. Главной целью педагога является обучение деятельности, которое предполагает развитие личности и ее способностей, направленных на самостоятельное решение проблем, раскрытие личностного потенциала. Обучающийся получает новые знания не в готовом виде, а в процессе трудоемкой самостоятельной познавательной деятельности, приобретая тем самым новый социальный опыт и умение учиться.

Обучение деятельности лежит в основе **многих** педагогических технологий и успешно реализуется, на

наш взгляд, в обучении с применением кейс-метода. Кейс – это описание ситуации, некой проблемы, которую необходимо разрешить. По словам Е.И. Майер, это своего рода способ, с помощью которого возможно раскрыть практическую ситуацию, являющейся частью реальной жизни [2, с. 353].

Данный подход считается одним из инновационных методов в обучении, требующий готовности обучающихся принимать решения, навыков самостоятельной работы, умения общаться. Обучающиеся включаются в мыслительный процесс, анализируют и обсуждают конкретную проблему (ситуацию) в группе и принимают определенное решение, в процессе которого актуализируется широкий комплекс приобретенных обучающимися знаний и проявляются их профессиональные способности. Иными словами применение данного метода позволяет обучающимся перенести свои теоретические знания на практическую деятельность, а при обучении иностранному языку позволяет будущим специалистам проявить творческие способности в своей деятельности и трансформировать теоретические знания, полученные из аутентичных источников (видео, сми, энциклопедии, базы данных), в практические. Благодаря этому методу обучающиеся, обрабатывая и анализируя информацию в различных ситуациях, совершенствуют свои аналитические способности.

При разработке кейса преподаватель ставит цели, планирует деятельность обучающихся, которые выбирают способы достижения целей и решения поставленных задач, аргументируют правильность принятого решения.

Кейс может включать в себя: 1) реальную жизненную ситуацию или проблему, 2) хронологический или исторический контекст ситуации, 3) созданный автором комментарий ситуации, 4) руководство для работы с кейсом (вопросы или задания).

Процесс подготовки обучающихся к решению кейса основан на умении работать с информацией и стимулирует исследовательскую деятельность. Меняется тип взаимодействия преподавателя и обучающихся, смещается акцент в обучении – с получения обучающимися готовых знаний на самостоятельный познавательный поиск. Доминирующая роль преподавателя преобразуется в активную учебную деятельность обучающихся по усвоению необходимой информации. Преподаватель выступает в роли консультанта, ценит и уважает мнение обучающихся, принимает их решения, одновременно повышается самооценка обучающихся и уровень их ответственности за учебную деятельность.

Выделяются следующие этапы в работе с кейсом:

1) индивидуальная работа обучающихся с материалами кейса (выявление и формулировка основных проблем, предложение способа решения проблемы); 2) работа в микрогруппах над проблемой и её решениями; 3) презентация и обсуждение результатов, полученных в ходе микрогруппового взаимодействия [3, с. 95].

На первом этапе происходит побуждение к деятельности с кейсом и активизация знаний по теме. Поэтому важно, чтобы тема была познавательной и интересной для участников. На втором этапе обучающиеся принимают непосредственное участие в работе с кейсом, используя новую информацию. Этот этап – самый важный, поскольку требует систематизации полученной информации, обсуждения конкретных вопросов и высказывания собственной позиции по рассматриваемой проблеме. На третьем этапе обучающиеся соотносят новую информацию с уже имеющимися знаниями и оценивают результаты своей деятельности.

Важным компонентом кейса являются задания, направленные на развитие творческих способностей обучающихся в процессе исследовательской деятельности. Перед обучающимися ставится проблемная задача, которая решается путем поиска ответа на поставленный вопрос из достоверных источников: аутентичных статей, энциклопедий. Решение проблемы также требует глубокого анализа, подтверждения или опровержения гипотез при работе с информацией, предложения собственной точки зрения, что в целом стимулирует познавательную активность обучающихся.

При работе с кейсом широко используются различные интерактивные формы обучения: диспут, деловая игра, дискуссия, «мозговой штурм», и т.д. Рассмотрим одну из популярных форм обучения – дискуссию, которая создает положительный эмоциональный климат, препятствует, по мнению ученого А.Н. Леонтьева, возникновению «психологических барьеров» [4, с. 302]. В ходе дискуссии обучающиеся учатся слушать друг друга, развивают рефлексивные умения, а обмен мнениями позволяет лучше узнать себя и других, поэтому

данная форма работы активно включается в деятельность обучающихся в малых группах.

Безусловно, обучающимся при работе с кейсом важно иметь представление о культуре ведения дискуссии. С этой целью они приобретают определенные навыки (как прервать собеседника, быть вежливым, выразить согласие или несогласие с другим мнением и т. д.). Обучение основам ведения дискуссии проводится сначала на русском языке, а затем на иностранном. Алгоритм ведения дискуссии включает: индивидуальное обдумывание темы и принятие индивидуального решения; групповое обсуждение проблемы; участие в совместном решении и объяснение отвергнутых предложений. В ходе групповой дискуссии обучающиеся обогащаются информацией через взаимное сотрудничество, развивают навыки группового решения проблем, что способствует активизации творческих возможностей обучающихся, проявлению их инициативы, коммуникативной активности.

Интересно, с этой точки зрения, проходит дискуссия «Политика и практика ЕС по признанию новых государств» на старшей ступени обучения в рамках кейса «Международное право». Кейс представлен в виде набора аутентичных статей из англоязычных источников, в которых раскрываются роль ЕС в мировой политике, правовой статус Европейского сообщества. Деятельность обучающихся сводится к дискурсивному анализу текстов, коммуникативных авторских стратегий, оцениванию обучающимися самой ситуации, описываемой в тексте, выявлению причинно-следственных связей, обсуждению предложенных преподавателем вопросов, выводы и мнение о роли Европейского сообщества.

Несомненно, организация преподавателем работы с кейсом представляет собой сложный процесс. Одной из педагогических проблем является тщательная разработка кейса, а именно: подбор соответствующего актуального материала, моделирование проблемной ситуации, отражающей тот объем знаний, которым предстоит обучающимся овладеть во время внеаудиторной работы. Требуются большие затраты времени для подготовки методического обеспечения предстоящего занятия.

Информация, предъявляемая педагогом для работы с кейсом, должна соответствовать знаниям и уровню языковой компетенции обучающихся на данный момент. Нецелесообразно предлагать решать проблемы кейса тем обучающимся, которые еще не владеют достаточным уровнем языковой подготовки, техникой работы с текстовым материалом и способами смысловой обработки информации. Следовательно, применение кейс-метода уместно на старшем этапе обучения, когда у обучающихся уже сформированы навыки коммуникативного чтения.

Большое внимание при работе с кейсом преподаватель уделяет овладению обучающимися логическими операциями анализа и синтеза информации из различных англоязычных источников (The Guardian, BBC и др.).

После знакомства с содержанием аутентичной статьи могут следовать упражнения, направленные на передачу основного содержания прочитанного и установления логических связей текста.

Работая над кейсом «Глобальный экономический кризис», преподаватель формулирует вопросы по данной проблеме, подчеркивая актуальность данного вопроса и масштабы его влияния на экономическую жизнь многих передовых стран. Например:

1) Что такое глобальный кризис? (Дайте определение).

2) Когда возник глобальный кризис и каковы его причины? (Приведите факты из статьи).

3) Какие действия предпринимали инвесторы, чтобы спасти свой капитал? (Приведите примеры из статьи).

4) Каковы основные причины рецессии в глобальной экономике? (Сделайте выводы).

5) Как отразился глобальный кризис на таких странах, как США и Россия? (Выскажите свою точку зрения (уверенность, предположение или сомнение, приведите доказательства).

6) Согласуйте свою точку зрения с мнением участников вашей микро группы.

Вопросы формулируются таким образом, чтобы обучающийся смог понять суть проблемы, описанной в статье, выполняя такие операции, как объединение и логическое упорядочивание информации, критическое осмысление проблемы. Во время обсуждения вопросов в рамках кейса каждый обучающийся может оспаривать свою точку зрения. Степень активности его участия в дискуссии будет зависеть от его подготовки к занятию, насколько хорошо он изучил факты и проанализировал содержание кейса.

Именно желание найти решение проблемы заставляет обучающихся тщательным образом готовиться к занятию, внимательно изучить все факты и детали. В ходе такой подготовки происходит одновременно овладение новой лексикой, профессиональным знанием, иноязычными коммуникативными умениями.

Обсуждение проблемы в микрогруппе дает возможность каждому ее участнику определить свои недостатки, свои слабые стороны и, по словам исследователя Гончаровой М.В., стимулирует желание работать в направлении совершенствования знаний по языку и его употреблению в речи [5, с. 97].

Безусловно, участие в микрогрупповой дискуссии по проблеме кейса должна предшествовать работа над лексико-грамматическим материалом. Большое внимание уделяется изучению, например, экономических терминов, использованию специальной лексики в профессиональной деятельности. Первая группа упражнений включает подготовительные упражнения, направленные на развитие речевых и коммуникативных навыков. Обучающимся предлагается обсудить вопрос о том, каковы общие истоки и основные причины экономического кризиса 2008 года: а) нарушение баланса в международной торговле; б) дисбаланс в движении

капитала, в) закономерный переход мировой экономики от цикла роста к спаду. Преподаватель, обращается к обучающимся и просит их назвать политиков, предсказывающих глобальный экономический кризис в 2008 году. Целью таких упражнений является активизация лексического и грамматического материала, а также развитие навыков говорения (высказывание собственного мнения, убеждение других участников в правоте своего высказывания).

Далее следуют упражнения на аудирование (Listening). Обучающимся предлагается посмотреть видеоролик, в котором специалисты в сфере экономики делятся впечатлениями о причинах глобального кризиса. Во время просмотра видеоматериала встречается неизвестная лексика. Введение новой лексики осуществляется преподавателем перед просмотром видеоролика путем интерпретации слова или словосочетания на английском языке и при необходимости перевода слова на русский язык. Обучающиеся делают записи о характерных чертах глобального кризиса, причинах возникновения кризиса, определяют степень его влияния на передовые страны (США, Россия) и затем используют данные записи в своих высказываниях. Упражнения этого раздела направлены на развитие навыков аудирования, письменной речи, а также освоение новой лексики.

Саморефлексия, рефлексия совместной деятельности, подведение итогов работы с кейсом являются завершающим этапом занятия. На данном этапе происходит педагогическое оценивание деятельности каждого обучающегося, его активности в работе, вклада в общее дело, оригинальности его суждения, а также учитываются навыки слаженной групповой работы.

Следует отметить, что оценивание по традиционной 5-балльной шкале не всегда дает возможность объективно оценить знания обучающихся и их активное участие в учебной работе. По этой причине, на наш взгляд, разумно оценивать знания каждого обучающегося, совмещая 5-балльную и 100-балльную системы. Таким образом, итоговая оценка «отлично» выставляется обучающимся в том случае, если они набирают 100-90 баллов, для получения оценки «хорошо» – 89–80 баллов.

Анализ педагогической литературы позволяет нам сделать вывод о преимуществах использования кейс-метода в обучении иностранному языку. Одним из главных его достоинств является предоставление обучающимся возможности осмыслить реальные ситуации предстоящей профессиональной деятельности. Реализация данного интерактивного метода в обучении позволяет решать ряд важных задач в образовательном процессе, а именно: формировать собственные стратегии деятельности, анализировать, обобщать полученную информацию, развивать творческие способности и нестандартное мышление, приобрести коммуникативные навыки работы в группе.

Таким образом, подтверждается высокий образовательный потенциал данного метода и его способность решать множество педагогических и методических проблем в вузовском обучении.

### Библиографический список

1. *Кошелева А.О., Карева Н.В.* Федеральные государственные образовательные стандарты и иноязычная компетентность: учебно-методическое пособие. Орел : Академия ФСО России, 2019. 100 с.
2. *Майер Е.И.* Возможности кейс-метода в образовательном процессе // Молодой ученый. 2017. № 8 (142). С. 353–354.
3. *Абрамова С.Ю., Белозерова Ю.В.* Использование кейс-метода на уроках английского языка. // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). Уфа : Лето, 2015. С. 94–96.
4. *Леонтьев А.Н.* Психология общения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология». 4-е изд. Москва : Академия : Смысл, 2007. 365 с.
5. *Гончарова М.В.* Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров // Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе. Сборник научных статей / Под ред. Ю.Б. Кузьменковой. М.: Центр по изучению взаимодействия 6 культур ФИЯ МГУ им. М.В.Ломоносова, 2004. С. 95–100.

### References

1. *Kosheleva A.O., Kareva N.V.* Federal State educational standards and foreign language competence: educational guide. Orel : Academy FSO of Russia, 2019. 100 p.
  2. *Mayer E.I.* The possibilities of the case-study method in the educational process. // Young Scientist. 2017. № 8 (142). Pp. 353–354.
  3. *Abramova S.U., Belozerova U.V.* The case –study method application at the English lessons. Topical issues of modern pedagogy: materials of the 4-th international scientific conferences. ( Ufa, March, 2015). Pp. 94–96.
  4. *Leontyev F.N.* Psychology of communication: educational guide for students of the higher educational institutions on specialty «Psychology» 4 edition. Moscow: Academy :Smysl, 2007. 365 p.
  5. *Goncharova M.V.* Case-study method in teaching managers to communicate in a foreign language // A student and an educational process: the foreign languages in the higher institution. Collection of scientific articles / edited by U.B. Kuzmenkova. Moscow: Center for Studying the Interaction of 6 Cultures. LomonosovMoscowStateUniversity, 2004. Pp. 95–100.
-

УДК 37.013.2

UDC 37.013.02

**КАШИНА С.В.**

кандидат филологических наук, доцент, сотрудник  
Академии ФСО России  
E-mail: vitas.imbras@yandex.ru

**АРХИПЕНКО М.А.**

кандидат педагогических наук, сотрудник Академии  
ФСО России  
E-mail: Miralissa365@yandex.ru

**KASHINA S.V.**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Employee of FSO Academy of Russia  
E-mail: vitas.imbras@yandex.ru

**ARKHIPENKO M.A.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer,  
Employee of FSO Academy of Russia  
E-mail: Miralissa365@yandex.ru

## ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ ОСНОВЕ

### INTEGRATIVE APPROACH IN TEACHING ENGLISH ON TRYLINGUAL BASIS

*В статье представлен опыт авторов в реализации интегративного подхода к обучению английскому языку. Авторы подробно рассматривают основные методы интегративного подхода: общенаучные, информационные, продуктивно-практические, проблемно-поисковые и исследовательские, творческие и их возможности в преодолении межъязыковой и страноведческой интерференции в процессе обучения иностранных обучающихся.*

*Ключевые слова:* интегративный подход, формирование компетенций, интерференция родного и русского языков, межкультурная компетенция, сопоставительный анализ.

*The article presents the authors' experience in implementing an integrative approach to teaching English. The main methods of the integrative approach are considered in detail: general scientific, informational, productive and practical, problem-search and scientific research, creative search and their capabilities in overcoming interlingua and intercultural interference in the process of teaching foreign students.*

*Keywords:* integrative approach, formation of competencies, interference of native and Russian languages, intercultural competence, comparative analysis.

Педагогическая интеграция, представляющая собой сложное и многоаспектное явление, – это один из дидактических принципов, способный решить многие проблемы современного образования. Любая учебная дисциплина является интегрированной системой, компоненты которой участвуют в интеграционном процессе.

Мы рассматриваем педагогическую интеграцию как подход к организации целостного процесса обучения иностранному языку в вузе и реализации в нем межпредметных связей, который формирует общенаучный понятийный аппарат, способствует переносу методов одной науки в другие и появлению интегративных методов (например, системно-структурных, логико-лингвистических и других) для формирования единого стиля мышления, развития общенаучных подходов к различным областям знаний [1].

При этом следует понимать, что два диалектически взаимосвязанных принципа – предметная дифференциация и интеграция – являются важнейшими принципами в организации современного обучения в вузе, в соответствии с которыми дисциплины функционируют как самостоятельные образовательные системы, процесс обучения при этом происходит в границах отдельного предмета именно потому, что он представляет собой интегрированную систему.

Необходимость отражать реальные взаимосвязи в преподавании вузовских учебных дисциплин уже

обоснована современной наукой, разработаны психологические основы и определена роль межпредметных связей в общем умственном и профессиональном развитии студентов. Поэтому, обучение дисциплине «иностранному языку» обеспечивает тесную взаимосвязь общеобразовательной, политехнической и профессиональной подготовки будущих специалистов.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет говорить о наличии трех уровней педагогической интеграции – методологического, теоретического и практического [1, 4].

Вместе с тем, реалии современного общества обусловили принятие в России федеральных образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС ВО 3++), которые требуют изменения сложившейся образовательной среды вуза, модернизации структуры и содержания образования, что, в свою очередь, вызывает потребность в изменении самого подхода к организации образовательного процесса в вузе для всестороннего развития личности.

Особенностью образовательных стандартов 3++ является формирование компетенций, необходимых выпускнику вуза в его будущей профессиональной деятельности средствами содержания образования и созданием соответствующих педагогических условий для различных видов учебной, познавательной и самообразовательной деятельности обучающегося.

В значительной степени на комплексное формирование и эффективное развитие компетенций в образовательном процессе вуза направлена вся система организации аудиторной работы, включающая содержание учебных программ, методику преподавания дисциплин (в частности дисциплины «иностранный язык»), внеаудиторной и воспитательной работы.

Таким образом, во время обучения в высшем учебном заведении у обучающегося должны формироваться навыки самостоятельной профессиональной деятельности, то есть профессиональные компетенции. Актуальность представляемого подхода обусловлена теми обстоятельствами, что конкретное содержание компетенций разных обучающихся находится в прямой зависимости от их будущей специальности, а формирования профессиональных компетенций в процессе обучения английскому языку возможно лишь на основе интегративного подхода, предполагающего реализацию межпредметных связей.

Безусловно, сам процесс формирования умений и навыков, в том числе профессиональных, зависит от индивидуальных психофизиологических особенностей каждого конкретного обучающегося и в немалой степени от познавательной самостоятельности, активизирующейся субъективной мотивацией к восприятию знаний. Как известно, наряду с интеллектом, эмоции являются важным составным компонентом психологической природы интереса к любому виду познавательной деятельности, и именно интегративный подход к обучению английскому языку даёт возможность вовлечения эмоционально-волевой сферы структуры личности каждого обучающегося в познавательную активность.

Однако в настоящее время преподаватели учебной дисциплины «иностранный язык» должны учитывать тот факт, что принятие новых федеральных образовательных стандартов обусловило сокращение количества аудиторного времени, выделяемого на изучение иностранного языка в академии. Следовательно, профессорско-преподавательскому составу необходима педагогическая организация принципиально новых видов познавательной деятельности обучающихся, внеаудиторной и воспитательной работы для достижения поставленных целей по формированию и эффективному развитию требуемых ФГОС++ компетенций обучающихся.

Применительно к обучению иностранному языку под интегративным подходом авторы статьи понимают такую организацию аудиторной и внеаудиторной деятельности обучающихся, которая обеспечивает интеграцию межпредметных связей и умений обучающихся в различных видах деятельности и ориентирована на современные требования к подготовке профессионально компетентного специалиста.

В процессе обучения иностранному языку реализуются следующие методы интегративного подхода:

- общенаучные (анализ, сравнение, сопоставление, обобщение и др.);
- информационные (практическое занятие, са-

мостоятельная работа под руководством преподавателя, объяснение, показ, беседа, использование обучающих/контролирующих компьютерных программ в самообразовании);

- продуктивно-практические (проектная деятельность, участие в межпредметных викторинах, познавательных играх, дискуссиях);

- проблемно-поисковые и исследовательские (выполнение творческих и проблемных заданий, реферативных переводов, заданий по заказам других кафедр);

- творческие (создание самими обучающимися обучающих / контролирующих компьютерных программ).

В настоящее время в учебный процесс в академии успешно внедрены множество современных методик, активизирующих познавательную деятельность будущих военных специалистов в процессе обучения их иностранным языкам. Так, например, каждая тема заканчивается проектами, междисциплинарной или деловой игрой. Подготовка к ролевой игре достаточно длительна и включает в себя предварительную разработку мини-проектов по теме. Достаточно эффективными в плане самостоятельной работы и повышения языкового уровня являются компьютерные программы (программные средства учебного назначения) по иностранному языку, которые предлагаются для выполнения к следующему практическому занятию, программы для интенсификации и эффективной организации аудиторных занятий по различным темам, а также обучающие-контролирующие компьютерные программы в помощь обучающемуся при подготовке к зачету.

Опыт авторов статьи позволяет утверждать, что такие современные методики оказывают положительное влияние на формирование универсальных и профессиональных компетенций, и в целом интегративных знаний обучающихся.

Для интенсификации процесса обучения иностранному языку М.А. Архипенко разработан инновационный метод – «Метод программированного обучения иностранному языку на основе интегративного подхода», представляющий собой совокупность программных средств учебного назначения с учебно-методическим сопровождением. Данный метод помогает решать практические цели обучения иностранному языку в военном вузе, создать специальную профессионально-ориентированную обучающую среду, нацелен на междисциплинарную интеграцию знаний обучающихся с целью формирования профессиональной компетенции обучающихся в процессе изучения дисциплины «иностранный язык», провести самооценку познавательной деятельности, самодиагностирование ошибок и получить оценку результатов выполнения программированных заданий, что, в итоге, способствует повышению мотивации обучающихся к изучению иностранного языка [2].

Интегрируя полученные обучающимися знания на учебных занятиях и в процессе организации внеаудиторной познавательной деятельности в специальных блоках интегративных заданий, преподаватель вызывает

ет интерес как к базовой дисциплине, в данном случае к иностранному языку, так и к профессиональным знаниям, в результате чего (и это обосновано практическим опытом авторов) возникает более глубокое осознание своей будущей деятельности, будущей профессиональной среды, способствует профессиональной социализации специалиста и развитию компетенций, формируемых различными видами учебной деятельности обучающегося, которые потребуются выпускнику вуза в его дальнейшей профессиональной деятельности [1].

По мнению авторов статьи, прежде всего, реализация интегративного подхода в процессе обучения английскому языку представителей ближнего и дальнего зарубежья, обучающихся в российских вузах, открывает новые возможности в решении многочисленных проблем, возникающих при обучении на неродном языке в условиях иной социокультуры. Изучая английский язык на чужбине, иностранные обучающиеся сталкиваются с многочисленными трудностями, связанными с тем, что помимо интерференции родного языка наблюдается интерференция второго иностранного языка (русского).

Опыт авторов статьи позволяет утверждать, что опора на родной язык в процессе изучения иностранного языка обязательна, поэтому, как и в процессе обучения русскоязычных студентов, мы не можем игнорировать родной язык иностранных обучающихся.

Разработанная Кашиной С.В. технология обучения английскому языку на тринлингвальной основе предусматривает создание условий для взаимодействия родного языка и двух иностранных: английского и русского, что способствует преодолению интерференции обоих языков в процессе формирования различных языковых умений и навыков (слухопроизносительных, лексических и грамматических) [6].

Существенные проблемы в процессе обучения порождаются и межкультурной интерференцией, причем как родной, так и русскоязычной, поэтому в условиях обучения в иноязычной (русскоязычной) социокультурной среде интегративный подход представляется наиболее адекватным инструментом формирования компетенции, заключающейся в умении анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия. Наш опыт свидетельствует о том, что именно благодаря этому подходу обучающиеся учатся преодолевать трудности и ошибки, нарушающие процесс коммуникации.

В свете указанных проблем наибольшую важность для нас представляют методологический и практический уровни педагогической интеграции, предполагающие интегрирование методик обучения различных учебных дисциплин. В этом отношении наиболее эффективными являются педагогические технологии, активизирующие познавательную самостоятельность обучающихся, чрезвычайно важную в процессе формирования профессиональных компетенций будущего специалиста. На всех этапах обучения английскому языку нами применяется педагогическая технология проектного обучения, в основе которой лежит метод

сравнительно-сопоставительного анализа [6, с. 79–86].

Подробнее остановимся на особенностях использования вышеуказанных методов интегративного подхода применительно к условиям обучения на тринлингвальной основе.

1. Общенаучные методы (анализ, сравнение, сопоставление, обобщение и др.).

При изучении иностранного языка обучающийся бессознательно сопоставляет его элементы с элементами родного языка. Иностранные обучающиеся, даже если они владеют русским языком (языком-посредником) на высоком уровне, обязательно проводят мысленные аналогии с родным языком, а для тех из них, чья языковая компетенция по русскому языку находится на довольно низком уровне, когнитивные затруднения могут стать непреодолимыми. С.В. Кашиной разработан инновационный метод «Сравнительно-сопоставительный анализ в обучении английскому языку на тринлингвальной основе», базирующийся на общенаучных методах познания – аналогии, анализе, синтезе и др. и нацеленный на преодоление интерференции родного языка [6, с. 79]. Сущность данного метода заключается в обучении сопоставлению различных элементов трёх языковых систем и социокультур (англоязычной, русскоязычной и родной) на основе их функциональной общности. Развитие способности к системному анализу и обобщению изучаемого материала представляет собой не только цель, но и необходимое условие формирования коммуникативных компетенций. Метод сравнительно-сопоставительного анализа рекомендуется использовать не только на практических занятиях, но и при подготовке воспитательных мероприятий и самостоятельных научных исследований.

2. Информационные методы (практическое занятие, самостоятельная работа под руководством преподавателя, объяснение, беседа, использование обучающихся / контролирующими компьютерных программ в самообразовании).

О.В. Борщева в качестве основной функции интеграционных процессов рассматривает достижение синергетического эффекта на основе кооперации и сотрудничества преобладающими над обособлением и дифференциацией [3, с. 5]. На интегрированных занятиях на всех этапах учебного процесса обучающийся должен выступать как его равноправный участник, а не как пассивный реципиент информации. Интегративный подход предполагает широкое использование методов проблемного обучения, когда при подготовке к занятию и во время занятия обучающийся, анализируя информацию, самостоятельно определяет пути решения поставленных задач с использованием определённых алгоритмов.

3. Продуктивно-практические методы (проектная деятельность, участие в межпредметных деловых играх, викторинах, познавательных играх, дискуссиях).

Познавательная самостоятельность является неотъемлемым условием успешного обучения, поэтому в данном случае мы руководствуемся изречением китай-



ского философа Конфуция: «Расскажи мне, и я забуду. Покажи мне, и я запомню. Дай мне сделать самому, и я научусь» [7, с. 42]. На современном этапе обучения иностранным языкам важным инструментом реализации познавательной активности является технология проектной деятельности. Согласно этой технологии способы достижения целей обучения определяются самими обучающимися с учётом их индивидуальных способностей и потребностей. На основе результатов проведенного исследования С.В. Кашиной разработан инновационный метод «Интерактивное обучение устной речи на иностранном языке посредством учебной конференции как одной из форм проектной деятельности» [5, с. 30–36]. В его основе лежит соответствующий алгоритм деятельности, способствующий формированию коммуникативных компетенций в устной речи, важнейшими из которых являются умения устанавливать контакт и взаимоотношения с другими людьми, владение методикой подготовки к выступлению перед аудиторией, знание делового этикета ведения конференций. Подготовка проектов осуществляется на основе использования метода сравнительно-сопоставительного анализа, таким образом, здесь происходит интеграция двух разработанных нами инновационных методов.

4. Проблемно-поисковые и исследовательские методы (выполнение творческих и проблемных заданий, рефератов).

Как было отмечено выше, одна из особенностей обучения английскому языку иностранных обучающихся в российских вузах заключается в том, что происходит интерференция двух этно- и социокультур: русской и родной. Для её предотвращения необходима адекватная организация процесса формирования межкультурной компетенции. Целью применения исследовательских методов является формирование и развитие способности анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия, что предполагает освоение знаний о социокультуре носителей англоязычной социокультуры, их этнопсихологических особенностях. В этом отношении обучение представителей ближнего и дальнего зарубежья имеет свои особенности, так как в процессе обучения, помимо интерференции родной социокультуры, происходит интерференция элементов русскоязычной социокультуры.

Разрабатывая стратегию формирования межкультурной компетенции на основе интегративного подхода, рекомендуется планировать задания для аудиторных и внеаудиторных занятий с учётом того, что необходимо воспитывать поликультурную языковую личность. С этой целью следует проводить планомерный сопоставительный анализ родной, англосаксонской и русской культур, учить обучающихся с уважением относиться к чужой социокультуре.

Большую роль в практике формирования социокультурной компетенции у иностранных обучающихся играет научная работа, которая должна быть логически связанной с практическими занятиями, особенно на первом этапе обучения. Метод сравнительно-

сопоставительного анализа на трилингвальной основе логически связывает практические занятия с самостоятельными научными исследованиями обучающихся в рамках научной студенческой работы. *В качестве тем для рефератов предлагаются следующие темы:* «Отражение национального менталитета в произведениях народного творчества (на базе английского, родного и русского языков)», «Сопоставительный анализ родной, англоязычной и русской социокультур», «Отражение концепта гостеприимства / дружбы в английском, родном и русском языках» и т.п. В ходе сравнительно-сопоставительного анализа социокультурных явлений, обучающиеся выявляют общие моменты, объединяющие разные социокультуры, что особенно важно для формирования интернационализма. На основе результатов исследования готовятся доклады на конференциях, а также выступления на различных внеаудиторных мероприятиях.

М.А. Архипенко накоплен большой опыт в реализации проблемно-поисковых и исследовательских методов, который с успехом используется и при обучении представителей ближнего и дальнего зарубежья. Ею разработаны сценарии междисциплинарных деловых игр, викторин, проводимых на заключительном этапе работы над несколькими темами по страноведческой тематике, интегративный комплекс с заданиями, компьютерными программами, сценариями внеаудиторных мероприятий. Совместно с другими кафедрами М.А. Архипенко проводит междисциплинарные деловые игры, викторины, пресс-конференции на английском языке. Так, например, интегративная деловая игра по дисциплинам «Иностранный язык» и смежной специальной дисциплины проводится в форме пресс-конференции и предполагает совместную творческую работу преподавателей этих дисциплин. Для проведения игр используются предварительно разработанные организационно-методические указания, блок вопросов и предполагаемых ответов, возможные варианты распределения ролей. Игры используются на заключительном этапе изучения смежных специальных дисциплин, например, после изучения темы «Вооруженные силы США и стран НАТО», «Электрорадиоэлементы – составная часть техники связи» по дисциплине «Иностранный язык».

5. Творческие методы широко используются в Академии ФСО в процессе обучения иностранному языку на практических, внеаудиторных мероприятиях, а также в научно-исследовательской студенческой работе.

Применение творческих методов предполагает сформированность умений анализировать объекты для исследования, выделить проблемы, критерии для сравнения, делать соответствующие выводы на основании проведенного анализа. Именно интегрированные занятия способствуют последовательному развитию этих умения [6, с. 87–90].

Иностранные обучающиеся принимают участие в создании обучающих/контролирующих, справочно-информационных компьютерных программ, которые

используются на занятиях по самостоятельной работе под руководством преподавателя, а также в часы самоподготовки.

Таким образом, формирование межкультурной компетенции происходит параллельно: во время аудиторных занятий и при проведении самостоятельного научного исследования. В результате проводимого сравнительно-сопоставительного анализа различных элементов трёх языковых систем и социокультур (англоязычной, русскоязычной и родной) обучающиеся самостоятельно выявляют схожие и различные явления, что

способствуют преодолению интерференции родного и русского языков.

Отметим, что в процессе реализации интегративного подхода в обучении английскому языку в вузе статус обучающего в образовательном процессе повышается благодаря осознанию им личной ответственности за результаты обучения. Как показывает наш опыт обучения английскому языку на основе применения интегративного подхода, эффективность организации как аудиторных, так и внеаудиторных мероприятий повышается.

### Библиографический список

1. *Архипенко М.А.* Педагогическая интеграция как фактор повышения конкурентоспособности будущего специалиста в условиях обучения в высшей школе (на примере дисциплины «Иностранный язык»): дисс. ... к.пед.н. Елец, 2007. 208 с.
2. *Архипенко М.А.* О методе программированного обучения иностранному языку на основе интегративного подхода. // Сборник материалов IX Вedomственной научно-методической конференции (Анапа, 9-11 сентября 2020 г.) // «Современное образование: инновационные методы, формы, технологии обучения и воспитания» – Изд. Анапа : Институт береговой охраны ФСБ России – II часть, С. 255–264.
3. *Борщевца О.В.* Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку / Актуальные проблемы педагогики. С. 5–8. – URL <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-integrativnogo-podhoda-k-obucheniyyu-inostrannomu-yazyku> (дата обращения 23.03.2021).
4. *Гревцева Г.Я., Циulina М.В., Болодурин Э.А., Банников М.И.* Интегративный подход в учебном процессе вуза. // Современные проблемы науки и образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» Изд. Дом «Академия Естественных наук» (Пенза). 2017. № 5. 262 с.
5. *Кашина С.В.* Использование проектного метода при формировании социокультурной компетенции у иностранных обучающихся // Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. Сборник статей научно-практической конференции в Орловском государственном аграрном университете (2 июня 2014 г.). Орёл : ФГБУ ВПО Орёл ГАУ, 2014. С. 30–36.
6. *Кашина С.В.* Обучение английскому языку на трилингвальной основе. Монография. Орёл: Академия ФСО России, 2018. 98 с.
7. *Конфуций.* Изречения. М. : Изд. АСТ, 2008. 506 с.

### References

1. *Archipenko M.A.* Pedagogical integration as a factor in increasing the competitiveness of a future specialist in the conditions of training in higher education (on the example of the discipline “Foreign language”): diss. ... Ph.D. Yelets, 2007. 208 p.
2. *Archipenko M.A.* About the method of programmed teaching of a foreign language based on an integrative approach. // Collection of materials of the IX Departmental Scientific and Methodological Conference (Anapa, September 9-11, 2020) // “Modern education: innovative methods, forms, technologies of teaching and upbringing” – Ed. Anapa : Institute of the Coast Guard of the FSB of Russia – Part II, Pp. 255–264.
3. *Borshcheva O. V.* The structure of an integrative approach to teaching a foreign language // Actual problems of pedagogy. Pp. 5–8. – URL <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-integrativnogo-podhoda-k-obucheniyyu-inostrannomu-yazyku> (date of access 03/23/2021).
4. *Grevtseva G. Ya., Tsiulina M. V., Bolodurina E. A., Bannikov M. I.* An integrative approach in the educational process of the university. // Modern problems of science and education FSBEI of HE “South Ural State Humanitarian and Pedagogical University” – Ed. House «Academy of Natural Sciences» (Penza). 2017. No. 5. 262 p.
5. *Kashina S. V.* Using the project activity method in forming sociocultural competence in the process of teaching foreign students // Topical problems of philology and methods of teaching foreign languages. The collection of materials of scientific and practical conference in Oryol State Agrarian University (2d of June, 2014). Orel : Oryol SAU. 2014. P. 30-36.
6. *Kashina S. V.* Teaching English on a Trilingual Basis. Monograph. Orel : FSO Academy of Russia, 2018. 98 p.
7. *Confucius.* Aphorisms. Moskow : Ed. House «AST». 2008. 506 p.

**КОЛОМЫЦЕВА О.Н.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка и литературы, Институт иностранных языков, Ланьчжоуский университет, КНР  
E-mail: Kolomytseva.90@mail.ru

**KOLOMYTSEVA O.N.**

Candidate of Pedagogical Sciences, College of foreign languages, Lanzhou University  
E-mail: Kolomytseva.90@mail.ru

**СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ» И «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ» В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**THE CORRELATION OF THE CONCEPTS OF “NON-TRADITIONAL FORMS” AND “MODERN LEARNING TECHNOLOGIES” IN THE PROCESS OF INTERRELATED LEARNING TYPES OF SPEECH ACTIVITY**

*В статье дается анализ понятий «нетрадиционные формы» и «современные технологии обучения» в процессе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.*

*Ключевые слова: традиционные формы обучения, нетрадиционные формы обучения, технологии обучения, педагогические технологии, педагогические принципы, педагогический процесс, нестандартные формы.*

*The article analyzes the concepts of “non-traditional forms” and “modern learning technologies” in the process of interrelated learning types of speech activity.*

*Keywords: traditional forms of education, non-traditional forms of education, teaching technologies, pedagogical technologies, pedagogical principles, pedagogical process, non-standard forms.*

В юношеском возрасте стремление ко всему инновационному, нетрадиционному проявляется во всех аспектах деятельности, в том числе и познавательно-практической. Вот почему важно, чтобы учебный процесс соответствовал уровню развития современной лингводидактики, учитывал педагогические инновации. В связи с этим проанализируем актуальные понятия, не имеющие однозначного толкования в современной лингводидактике, но напрямую относящиеся к инновациям, вводимым в учебный процесс – «современные технологии обучения», «нетрадиционные формы организации учебного процесса».

Анализ психолого-педагогической и методической литературы В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, В.А. Багрянцева, Е. И. Литневская и др. показывает, что понятие «нетрадиционная форма» не имеет чёткого определения, часто смешивается с понятием «инновационные педагогические технологии».

В пособии Е.И. Литневской, В.А. Багрянцевой «Методика русского языка» рассматриваются в основном традиционные формы и методы работы. Но авторы говорят о том, что в настоящее время для обучения русскому языку в школе используются и иные педагогические технологии. Сюда они включают различные виды игр, например, ролевые и деловые игры. Таким образом, «иными педагогическими технологиями» авторы называют нетрадиционные формы работы на уроках [7].

Г.К. Селевко также предлагает рассматривать нестандартные формы урока как «технологии». Он употребляет термин «нетрадиционные технологии урока» и характеризует их как «нетрадиционные структуры и

методы, направленные на усовершенствование классических форм урочного преподавания» [11].

Во избежание путаницы разберёмся в значении данных понятий. В терминологическом словосочетании современные технологии обучения есть слово, которое нуждается в комментариях. Это не слово современные, так как всем известно, что современным называют то, что относится к настоящему времени, отвечает уровню своего века, не является отсталым. Мы имеем в виду слово технология, потому что оно активно функционирует в педагогической науке, хотя еще в 80-е годы XX века ученые-методисты горячо полемизировали относительно возможности его употребления именно в методике, чтобы предотвратить нецелесообразное дублирование терминов: существует термин методика обучения, зачем подменять его технологией обучения? Даже в первом словаре методических терминов М.Р. Львова (1988 г.) слово технология не упоминается. На то время оно воспринималось большинством методистов в общеупотребительном значении: «совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научный способ описания производства» [9]. Данный термин соотносился с промышленными технологиями. Значительно позже было показано и доказано, чем отличаются термины промышленные технологии и социальные технологии.

Так, например, к промышленным технологиям мы можем отнести: технологии переработки сырья, (руды, древесины, газа, нефти и др.), а также получение полуфабрикатов (детали из металлов, продукты нефти и газопереработки и др.). Данные технологии требу-

ют строгого соблюдения технологических операций и процессов. Низкий результат, а в некоторых случаях, отсутствие результата, вот к чему может привести не соблюдение промышленных технологий.

Если мы говорим о социальных технологиях, то конечным и исходным результатом здесь становится человек, а параметром изменений – его качества. Особенности социальных технологий состоят в том, что их можно приспособить к любым условиям, т.к. они могут усовершенствовать недостатки методик технологического процесса. Но, следует отметить, что данные технологии очень сложны в осуществлении и организации.

Однако, надо сказать, что между социальными технологиями и промышленными технологиями существует общее – продукт с заданными свойствами, то, что является завершающим результатом.

В известных монографиях подробно освещены исторические аспекты эволюции и употребления понятия технология. Заинтересованным исследователям можно узнать, что впервые употребляет слово технология в 1886 году англичанин Джеймс Салли. Ян Амос Коменский (1529–1670) чешский педагог-мыслитель, общественный деятель, впервые заговорил о технологизации учебного процесса. Он утверждал, что именно школа может стать «живой типографией, мастерской» в которой «печатают» людей Педагог говорил, типографские работники, создавая книгу, используют те же средства, которые использует учитель в педагогическом процессе. Технология учебного процесса, по убеждению Я.А. Коменского, «должна гарантировать положительный результат обучения. Функционально она должна быть своеобразной дидактической машиной, которая, при правильном ее использовании, обеспечивала бы ожидаемый результат. Для этого следует четко определить цели, умело выбрать средства, установить жесткие правила их использования» [5].

Авторы утверждают, что даже не употребляя слово технология, известные дидакты (например, Иоганн Генрих Песталоцци) имели в виду именно технологии; они отслеживают, как и по каким причинам происходила эволюция понятия. Мы же только отметим, что в последнее десятилетие XX – начала XXI века это слово функционирует в методической области науки. Многочисленные переведённые научно-методические работы активно публиковались, заполняя дидактическое пространство после 1991 года. Это способствовало ускорению функционирования этого слова, поскольку во многих высокоразвитых странах еще в 60-е годы XX века начинают издаваться педагогические журналы, в США – журнал «Педагогическая технология» (1961); в Великобритании (1964), Японии (1965) и Италии (1971) – «Педагогическая технология и программированное обучение». В 1967 г. в Англии был создан Национальный совет по педагогической технологии, в США – Институт педагогической технологии. В бывшем Советском Союзе начато исследование по алгоритмизации обучения.

С.С. Ветвицкая описывает истоки зарождения и формирования педагогических технологий. Надо сказать, что термин «педагогическая технология» стал появляться с 20-х годов в исследованиях А. Ухтомского, И. Павлова, В. Бехтерева Автор говорит о том, что эти исследователи по-разному трактовали этот термин. Для кого-то это «совокупность приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию занятий, а другие, как умения оперировать учебным и лабораторным оборудованием, используя наглядные пособия» [3].

Как отмечают дидакты, с развитием учебной техники и использовании компьютерного обучения, стало возможным говорить о технологии, которая определяется как система методов, средств управления и организации учебно-воспитательным процессом. В конце 70-х – начале 80-х годов выделяют две составляющие педагогической технологии: «использование системного знания для решения практических задач и использование в учебном процессе технических средств» [3]. Ассоциация по педагогическим технологиям в США в это время указывала, что педагогические технологии – это люди, идеи, средства и способы деятельности.

Многие зарубежные издания, которые освещали педагогические технологии, давали следующее определение: Педагогическая технология – это не просто использование технических средств обучения или компьютеров; это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов» [3]. Данный подход демонстрирует идею полной управляемости работы образовательного учреждения. Японский ученый-педагог Т. Сакамото давал такую характеристику педагогической технологии, «педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать систематизацией образования» [3].

Нам кажется, что наиболее точное определение педагогической технологии принадлежит В.П. Беспалько: «с помощью педагогической технологии происходит предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса; педагогическая технология предлагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательной деятельности самого учащегося; в педагогической технологии целенаправленное образование – центральная проблема, рассматриваемая в двух аспектах: первый – диагностическое целеобразование и объективный контроль качества усвоения учащимися учебного материала, второй – развитие личности в целом; принцип целостности – разработка и практическая реализация педагогической технологии» [2].

В.П. Беспалько писал, «педагогическая технология представляет собой совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для орга-

низации целенаправленного воздействия на формирование личности с заданными качествами» [2].

В. В. Гузеев, говоря о педагогической технологии, писал, что она состоит из: «модели исходного состояния учащегося, заданной множеством свойств, наличие которых необходимо для осуществления технологического процесса; некоторого диагностического и операционального представления планируемых результатов обучения (модель конечного состояния учащегося); средств диагностики текущего состояния и прогнозирования тенденций ближайшего развития (мониторинга) системы; набора моделей обучения; критериев выбора или построения оптимальной модели обучения для данных конкретных условий; механизма обратной связи, обеспечивающего взаимодействие между данными диагностики и выбором моделью обучения, соответствующей полученным данным» [4].

Из всего вышеперечисленного можно сказать, что современное понимание педагогической технологии включает в себя три аспекта: «научный – технология является научно разработанным решением определенной проблемы, основывающимся на достижениях психолого-педагогической теории и передовой практики; формально – описательный – технология – это модель, описание целей, содержания методов и средств, алгоритмов действий, применяемых для достижения планируемых результатов; процессуально – действенный – технология есть сам процесс осуществления деятельности, последовательность и порядок функционирования и изменения всех его компонентов, в том числе объектов и субъектов деятельности» [11].

Следовательно, технологию можно представить как процесс последовательного и поэтапного осуществления разработанного на научной основе решения производственной или социальной проблемы.

Термин «технология» в педагогике трактуется очень широко и с каждым новым исследованием отмечаются всё новые и новые его аспекты. Не случайно выделение Т. Назаровой на базе этого определения трех новых понятий образовательные технологии, педагогические технологии и учебные технологии получило признание и поддержку среди ученых. Поэтому на данный момент в дидактике различают эти понятия и вкладывают в них такой смысл.

Образовательные технологии отражают общую стратегию развития образования, прогнозирования его развития, проектирование и планирование, формирование соответствующих образовательным целям стандартов. На современном этапе развития в качестве примера данного типа технологий может быть представлена гуманистическая концепция образования. Сюда же относятся и другие образовательные концепции.

Педагогические технологии представляют собой воплощение определённых тактик реализации образовательных технологий путём внедрения моделей управления учебным процессом. Например, модель личностно-ориентированного обучения, модульно-развивающего обучения, проблемного обучения и

др. Таким образом, согласно данному подходу педагогическая технология отражает модель учебно-воспитательного процесса образовательного заведения и предопределяет выбор необходимых средств и методов работы.

Учебные технологии показывают пути изучения конкретного учебного материала в границах соответствующего учебного предмета и темы. Учебные технологии предполагают специальную организацию учебного процесса, содержания, выбор адекватных форм и методов. Например, варианты применения информационной технологии, игровой технологии, использование опорных схем, конспектов, система «консультант» в рамках модульной технологии и др. Таким образом, преподаватель конкретного предмета имеет дело с учебными технологиями.

Подобным образом Г.К. Селевко рассматривает «иерархию современных технологий обучения. В этой иерархии (вертикальной структуре) учёный выделяет четыре соподчиненных класса педагогических технологий, адекватных уровням организационных структур деятельности людей и организаций.

1. Метатехнологии представляют образовательный процесс на уровне реализации социальной политики в области образования (социально-педагогический уровень). Это общепедагогические (общедидактические, общевоспитательные) технологии, которые охватывают целостный образовательный процесс в стране, регионе, учебном заведении. Например, технология развивающего обучения, технология управления качеством образования в регионе и т.д.

2. Макротехнологии, или отраслевые педагогические технологии, охватывают деятельность в рамках какой-либо образовательной отрасли, области, направления обучения или воспитания, учебной дисциплины (общепедагогический, общеметодический уровни). Например, преподавание учебного предмета, технология компенсирующего обучения.

3. Мезотехнологии, или модульно-локальные технологии, представляют собой технологию осуществления отдельных частей (модулей) учебно-воспитательного процесса или направленные на решение локальных дидактических, методических или воспитательных задач. Например, технология отдельных видов деятельности преподавателей и студентов, технология изучения данной темы, технология урока, технология усвоения, повторения или контроля знаний.

4. Микротехнологии нацелены на решение узких оперативных задач и относятся к индивидуальному взаимодействию субъектов педагогического процесса (контактно – личностный уровень). Например, технология формирования навыков письма, тренингов по коррекции отдельных качеств индивида» [11].

В дидактике существуют различные классификации педагогических технологий (по усвоения опыта, по применению, по личностным особенностям, по уровню психического развития и т.д.), но их изучение не является задачей нашего исследования. Нам важно

принять приемлемое определение технологий. Вслед за В.П. Беспалько, М.В. Клариным, Г.К. Селевко, мы будем понимать педагогическую технологию как совокупность методов и приёмов, направленных на достижение конкретной образовательной цели, обеспечивающие повторяемость, системность использования, высокую результативность.

Чтобы осмыслить понятие форма организации обучения рассмотрим этимологию слова «форма» и его семантику. «Форма (лат. *forma* – внешность, уклад, образ) – 1) внешний вид, очертание предмета; 2) любое внешнее выражение содержания; 3) вид, устройство, тип, структура документа; 4) способ осуществления, выявление действия, процесса и т.д.» [12].

Разные лексические значения слова форма привела к тому, что в специальной литературе, педагогической и методической, это понятие употребляется не в тождественных значениях: то в общеупотребительном, то в специальном. Формой называют и виды занятий по месту в учебном процессе (аудиторные, внеаудиторные, формы контроля); также к формам относят и способ осуществления, внешнего выявления учебного процесса: лекция, практическое занятие, семинарское, лабораторная работа, консультация; формой называют и «любое внешнее выражение содержания», находящее воплощение в организации как отдельных блоков содержания в рамках занятия – кроссворд, ролевая игра, викторина и др., – так и всего занятия – КВН, путешествие, «брейн-ринг» и др.

Использование слова форма в перечисленных значениях привело к выработке некоторых неточных стереотипов в восприятии этого понятия применительно к характеристике инновационной организации учебной деятельности. Обычные, стандартные, хорошо известные способы организации учебной деятельности называют традиционными и при этом добавляют слово форма (видимо, исходя из четвертого значения – «способ осуществления, выявления действия, процесса»); относительно новые, не укладывающиеся в привычные стандарты способы выявления процесса учебной деятельности, называют нетрадиционными (нестандартными) формами.

Изучая этот педагогический феномен, И.Ф. Харламов, считает, что понятие формы организации обучения «не имеет в дидактике достаточно четкого определения. Многие ученые просто обходят этот вопрос и ограничиваются обыденным представлением о сущности данной категории» [13]. Ю.К. Бабанский формой организации обучения считает «внешнее выражение какого-либо содержания, отмечая, что формы организации обучения входят в операционно-деятельностный компонент процесса обучения и представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме. Поэтому термин «форма» употребляется также для обозначения внутренней организации содержания и связан, таким образом, с понятием «структура»» [1].

АБ.Т. Лихачев представляет форму обучения как «целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся» [8].

Учебные пособия М.Н. Скаткина, И. Я. Лернера дают такое определение формы обучения: «определенный порядок и установленный режим совместной деятельности учителя и учащихся в процессе обучения» [6].

Как отмечает Б.Т. Лихачёв, она реализуется как «органическое единство содержания, обучающих средств и методов, так как единичная и изолированная форма обучения имеет лишь частное обучающе-воспитательное значение» [8].

Мы же, вслед за М.И. Махмутовым, берем следующее определение «исторически сложившуюся, устойчивую и логически завершенную организацию педагогического процесса, которой свойственны систематичность и целостность, саморазвитие, личностно-деятельностный характер, постоянство состава участников, наличие определенного режима проведения» [10]. Этим и объясняется употребление кавычек в термине «нетрадиционные формы», когда он обозначает понятие, несовместимое с нашим узкоспециальным толкованием значения слова форма.

Анализируя научно-методическую литературу, мы изложили взгляды педагогов и методистов на технологии обучения и формы организации учебного процесса. В ходе анализа установлено, что первые попытки описания технологичности учебного процесса принадлежат Я.А. Коменскому, И. Песталоцци, Т. Сакамото. Современные учёные В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Г.К. Селевко разграничивают образовательные, педагогические и учебные технологии. В ходе анализа литературы установлено, что технологии учебного процесса и формы его организации – понятия отличающиеся друг от друга.

Говоря о соотношении понятий, педагогическая технология и форма организации обучения, заметим, что они не являются тождественными, но прослеживается их тесная взаимосвязь. Формы организации учебного процесса остаются статичными. В рамках какой-либо формы могут применяться различные педагогические технологии. Примером может послужить реализация проблемного подхода в рамках лекций по тем или иным лингвистическим дисциплинам или применение игровых технологий на практических занятиях. Однако технологии предполагают выбор определённой формы, в рамках которой будут реализованы запланированные цели и применены необходимые методы и приёмы работы. Технология вносит инновационный или нетрадиционный элемент в уже устоявшуюся лекцию или практическое занятие, тем самым реализуя одну из своих главных задач – оптимизацию форм учебного процесса.

Одним из важных условий эффективного изучения любой дисциплины является учёт преподавателем индивидуальных и возрастных особенностей студен-

та. Возраст студентов характеризуется критичностью мышления, пиком развития интеллектуальных и познавательных способностей, самоопределением личности, а также зрелостью в умственном и нравственном отношении (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.Т. Лисовский). Следовательно, преподаватель должен быть образцом для будущих специалистов в активном использовании нетрадиционных элементов в организации учебного процесса, которые наиболее эффективно способствуют развитию обозначенных возрастных особенностей личности студента.

В системе центральных понятий исследования находятся «нестандартные формы» и «современные технологии обучения», которые часто пересекаются в

употреблении и нуждаются в пояснениях. Рассмотрев работы учёных (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Г.К. Селевко), мы можем сделать следующий вывод, что педагогическая технология – это совокупность методов и приёмов, направленных на получение конкретной образовательной цели, обеспечивающие частоту, системность использования, высокий результат. Итак, можно сказать, что формой организации обучения можно считать педагогический процесс, который сложился в обществе, имеет устойчивую и логически завершённую организацию, ему характерны систематичность и целостность, личностно-деятельностный характер, саморазвитие, строгий режим проведения и постоянный состав участников.

### Библиографический список

1. *Бабанский Ю.К.* Рациональная организация учебной деятельности. Москва: Знание, 1981. 96 с.
2. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва: Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. 342 с.
3. *Витвицька С.С.* Основы педагогіки вищої школи Методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
4. *Гузеев В.В.* Образовательная технология: от приема до философии. Москва: Изд. фирма «Сентябрь», 1996. 112 с.
5. *Коменский Я.А.* Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения. Москва: Учпедгиз, 1955. 452 с.
6. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. Москва, 1981. 185 с.
7. *Литневская Е.И., Багрянцева В.А.* Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / Под ред. Е.И. Литвиневской. Москва: Академический проект, 2006. 590 с.
8. *Лихачев Б.Т.* Педагогика : курс лекций / Под ред. В. А. Сластенина. Москва: Владос, 2010. 646 с.
9. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. Москва: Академия, 1988. 306 с.
10. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение : основные вопросы теории. Москва: Педагогика, 1975. 364 с.
11. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. Москва: Народное образование, 2005.
12. *Философский словарь / Андре Конт-Спонвиль; [пер. с фр. Е. В. Головиной].* Москва: Этерна : Палимсест, 2012. 750 с.
13. *Харламов И.Ф.* Педагогика : учеб. пособие для студентов, обучающихся по пед. специальностям / Изд. 4-е, перераб. и доп. Москва: Гардарики, 2005.

### References

1. *Babansky Yu.K.* Rational organization of educational activities. Moscow: Znanie, 1981. 96 p.
2. *Bespalko V.P.* Pedagogy and progressive teaching technologies. Moscow: Publishing house of the Institute of Vocational Education of the Ministry of Defense of Russia, 1995. 342 p.
3. *Vitvitska S.S.* Fundamentals of pedagogics of the vishko school Methodical textbook for students of the magistraturi. Kiev: The Center of the navchalny literature, 2003. 316 p.
4. *Guzeev V.V.* Educational technology: from reception to philosophy. Moscow: Publishing house of the firm "September", 1996. 112 p.
5. *Komensky Ya.A.* Great didactics. Selected pedagogical essays. Moscow: Uchpedgiz, 1955. 452 p.
6. *Lerner I.Ya.* Didactic foundations of teaching methods. Moscow, 1981. 185 p.
7. *Litnevskaya E. I., Bagryantseva V. A.* Methods of teaching Russian in secondary school: A textbook for students of higher educational institutions. / Edited by E. I. Litvinevskaya. Moscow: Academic Project, 2006. 590 p.
8. *Likhachev B.T.* Pedagogy: a course of lectures / Edited by V. A. Slastenin. Moscow: Vlados, 2010. 646 p.
9. *Lviv M.R.* Dictionary-reference book on the methodology of the Russian language. Moscow: Academy, 1988. 306 p.
10. *Makhmutov M.I.* Problematic learning: basic questions of theory. Moscow: Pedagogy, 1975. 364 p.
11. *Selevko G.K.* Encyclopedia of educational technologies. In 2 vols. Vol. 1. Moscow: Public Education, 2005.
12. *Philosophical Dictionary / Andre Conte-Sponville; [translated from the French by E. V. Golovina].* Moscow: Eterna: Palimsest, 2012. 750 p.
13. *Kharlamov I.F.* Pedagogy : studies. manual for students studying in pedagogical specialties / Ed. 4th, reprint. and add. Moscow: Gardariki, 2005.

УДК 378.016:75.058

UDC 378.016:75.058

**КОСЕНКО Н.А.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: nade-kosenko@yandex.ru

**ШИТИКОВА И.Б.**

студент 2 курса направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль: Художественное образование, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: lunatik-smile@mail.ru

**KOSENKO N.A.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Department of Painting, Orel State University  
E-mail: nade-kosenko@yandex.ru

**SHITIKOVA I.B.**

2 year Student of the Direction of Training 44.04.01  
Pedagogical Education, Profile: Art Education, Candidate  
of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of  
Fashion Industry, Orel State University  
E-mail: lunatik-smile@mail.ru

## ДЕКОРАТИВНАЯ ЖИВОПИСЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ХУДОЖНИКА ПО КОСТЮМУ

### DECORATIVE PAINTING IN PROFESSIONAL TRAINING COSTUME DESIGNER

*Материал данной статьи поднимает проблему профессиональной подготовки художника по костюму на занятиях по декоративной живописи, выявляются методические особенности обучения студентов, конкретизируются основные задачи учебного курса «Декоративная живопись».*

*Ключевые слова:* художник по костюму, стилизация, процесс обучения, профессиональная подготовка, декоративная живопись, стилизация, композиция, учебная постановка.

*The material of this article raises the problem of professional training of a costume designer in decorative painting classes, reveals the methodological features of teaching students, specifies the main objectives of the course «Decorative painting».*

*Keywords:* costume designer, stylization, learning process, professional training, decorative painting, stylization, composition, educational staging.

Костюм считается объектом творческой деятельности человека. Он представляет собой систему элементов одежды и объединенных с ней предметов. Отличие понятия «одежда» от понятия «костюм» в том, что последнее связано с художественным образом, идеей. Костюм представляет собой сочетание творческих, технических идей, этических и эстетических взглядов. Он играет огромную роль в жизни человека, в его создании участвуют специалисты различной профессиональной направленности. К одной из таких профессий относится художник по костюму, который в первую очередь занят разработкой сценических образов для театра и кинематографа. Специалисты в области художественного проектирования костюма и fashion-индустрии должны уметь использовать богатый арсенал художественно-выразительных средств для создания костюма как произведения искусства. Соответственно, профессиональная подготовка художника по костюму должна быть направлена на развитие художественно-творческих способностей, формирование необходимых компетенций.

Образовательные программы по соответствующему направлению подготовки включают ряд учебных дисциплин, обеспечивающих развитие базовых профессиональных знаний, умений и навыков в области художественного проектирования костюма. В образовательной программе 54.03.03 Искусство костюма и

текстиля одной из дисциплин общепрофессионального плана традиционно является «Живопись» с ее подразделом «Декоративная живопись». Проблема исследования связана с изучением необходимости включения данной дисциплины в учебный план, особенностей разработки содержания рабочей программы по живописи для художника по костюму.

Целью является решение данной проблемы.

К задачам исследования можно отнести:

– изучение профессионального потенциала учебной дисциплины «Живопись» для творческого становления специалиста в области художественного проектирования костюма;

– выявление, отбор оптимальных методов и форм обучения, доказательство эффективности элементов содержания учебной программы «Живопись» и ее подраздела «Декоративная живопись» для формирования профессиональных компетенций будущего художника по костюму.

Живопись является одной из важнейших дисциплин системы художественного образования. В живописных произведениях используется композиция, рисунок, цвет, светотень, выразительность мазков, особенности фактуры. По видам живопись относится к станковой, монументальной, декоративной, театрально-декоративной, миниатюрной.



Декоративная живопись – это «особый феномен в искусстве, о котором до настоящего времени ведутся споры методистов, педагогов, искусствоведов. Этот вид живописи считается одним из эффективных средств эстетического воспитания. Термин «декоративность» берет свое начало от латинского слова «decorare» – “украшать”, то есть это специфическое свойство искусства, которое может быть истолковано как уровень выражения красоты» [3, с. 11].

Декоративная живопись часто имеет прикладную направленность и связана по стилю, форме и содержанию с тем объектом, который она должна украшать, «декорировать». Поэтому декоративность является одним из главных художественных средств произведений декоративно-прикладного искусства. Формальные признаки декоративной живописи следующие:

- «– во-первых, это живопись преимущественно плоскостная;
- во-вторых, для нее характерна более условная трактовка цвета, часто используются открытые, локальные цвета;
- в-третьих, для декоративной живописи характерна специфическая роль контура или четкие очертания цветовых пятен;
- в-четвертых, самое главное: перевоплощение

реальных объектов, образов природы в стилизованные формы, зачастую при помощи трансформации, гиперболизации» [1, с. 19]

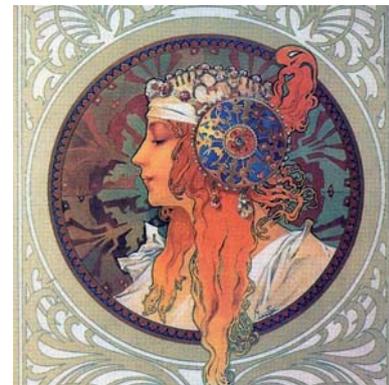
Так в декоративной живописи присутствует реалистическая основа, при этом специфический язык орнамента помогает по-особому передавать объективные природные формы, отбирая для создания художественных образов самое характерное и типическое, метафорически его перефразируя, давая новое творческое содержание. Выразительность и изобразительность, как свойства художественного отражения действительности, находятся в тесной взаимосвязи, при этом изобразительность должна подчиняться выразительности, наиболее яркому образному содержанию. [2].

Методика обучения живописи художников станковой живописи имеет определенные отличия от методики обучения дизайнеров, художников ДПИ, художников по костюму. Художникам по костюму необходимо развивать плоскостно-орнаментальное восприятие природы и обладать образно-ассоциативным мышлением.

В художественном решении такого объекта творчества, как костюм, важное значение имеют декор, орнамент, выразительность природной фактуры материалов и присущих им особенностей пластической формы, организация линейных ритмов, интенсивность цветовых пятен, текстура, фактура красок. (Рис. 1).



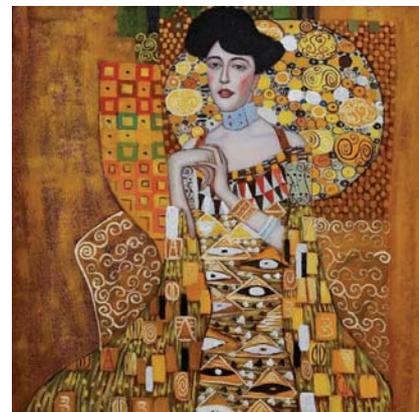
Леон Бакст



Альфонс Муха



Вячеслав Зайцев



Густав Климт

Рис. 1. Живописно-декоративная трактовка женского образа

Декоративная живопись знакомит студентов с рядом художественных особенностей, которые впоследствии применяются в работе над эскизом костюма:

- организация цветовых масс и использование условности цвета (монохромная палитра цветов, ограниченная цветовая палитра, цветовые гармонии, колорит, цветовые контрасты);
- трактовка формы (плоскостное решение, объемно-пространственное решение);
- живописные приемы и техники (применение различных способов работы цветом в декоративной трактовке изображения);
- организация орнаментальной среды и линейно-пластическая выразительность формы: введение контура, орнамента, дополнительное членение плоскости, использование силуэта;
- тоновое решение композиционной конструкции (от черного до белого, тоновые контрасты и нюансы);
- целостность творческой композиции (единство, согласованность и соподчиненность);
- эмоциональная выразительность композиции.

Таким образом, декоративность представляет собой переход от реалистического натурального изображения к

творческому образному решению в индивидуальной манере и технике, свойственных конкретному художнику.

Практический курс «Декоративная живопись» строится по принципу «от простого к сложному».

Первоочередной задачей является изучение особенностей орнаментально-ритмического решения живописной декоративной композиции: членение композиции на большие и малые элементы с учетом орнаментально-пластической характеристики объектов изображения. На данном этапе обучения большую роль играют форэскизы в цвете, в которых студенты учатся творчески интерпретировать натурные постановки.

Метод творческой интерпретации с натуры в декоративной живописи – это стилизация, которая находит проявление в переработке формы, цвета, объема натуральных объектов в условные плоскостные образы.

Стилизация формы в зависимости от поставленной задачи может выступать как 1) схематичное, условное изображение формы, 2) трансформация – преобразование, переработка, деформация с целью изменения отдельных участков 3) гиперболизация – преувеличение отдельных свойств реального объекта до художественного символа. (Рис.2).



Рис. 2. Примеры использования элементов стилизации в эскизе костюма.

В своей творческой практике художники по костюму должны уметь использовать стилизацию цвета: выбор ограниченного количества цветов, организация конкретных колористических систем, цветовых гармоний. Поэтому на занятиях по декоративной живописи не ставится одна задача: научить изображать ярко, контрастно, хотя отдельные задания предусматривают знакомить студентов с цветовыми и тоновыми контрастами. Ставятся задачи на усложнение цветовых гармоний, диады, триады цветов, на изучение цветовых контрастов, нюансов, на эмоциональную роль цвета при создании художественного образа.

Параллельно происходит обучение студентов использованию в декоративной живописной композиции различных средств выразительности, включая художественные живописные средства: линия, пятно, мазок и др. На занятиях осваиваются особенности использования фактуры и текстуры, средства передачи материальности в живописи.

Немаловажную роль «Декоративная живопись» играет в изучении техники и технологии живописных материалов, особенностей их использования при создании эскизов, в том числе эскизов костюма.

Особой задачей изучения курса «Декоративная живопись» является освоение методики работы над различными учебными постановками: натюрморт, интерьер, голова и фигура натурщика, двухфигурная постановка. Такой достаточно широкий реестр тем даст возможность художнику по костюму свободно и профессионально выполнять дизайнерские эскизы.

Перед преподавателем по живописи стоит стратегическая цель – научить студентов культуре создания изображения в цвете, что является неотъемлемым профессиональным качеством специалиста в области дизайна костюма. Таким образом, доказывается объективная необходимость наличия в учебных планах будущих художников по костюму дисциплины «Живопись» с ее подразделом «Декоративная живопись».

#### Библиографический список

1. *Ермолаева Л.П.* Основы дизайнерского искусства: декоративная живопись, графика, рисунок фигуры человека. Учебное пособие для студентов-дизайнеров. М.: «Издательство Гном и Д», 2001. 120 с., илл.
2. *Козлов В.Н.* Основы художественного оформления текстильных изделий, М.: Изд. «Легкая и пищевая промышленность», 1981. 264 с.
3. *Стор И.Н.*, Декоративная живопись: Учебное пособие для вузов. М.: МГТУ им. Н.А.Косыгина, 2004. 328 с., 165 илл.

#### References

1. *Ermolaeva L.P.* Basics of design art: decorative painting, graphics, drawing of a human figure. Textbook for design students. M.: "Gnome and D Publishing House", 2001. 120 p., fig.
  2. *Kozlov V.N.* Fundamentals of textile decoration, M.: Publishing house "Light and food industry", 1981. 264 p.
  3. *Stor I.N.* Decorative painting: A textbook for universities. M.: Kosygin Moscow State Technical University, 2004. 328 p., 165 fig.
-

УДК 378:338.48

UDC 378:338.48

**МАЛАФИЙ А.С.**

преподаватель, кафедры «Теория и методика образования», ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»

E-mail: a.malafiy@mail.ru

**САЛЬНИКОВА О.Е.**

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Теория и методика образования», ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»

E-mail: oesalnik@yandex.ru

**MALAFIY A.S.**

Lecturer of the Department "Theory and Methodology of Education", Tula State University, Tula

E-mail: a.malafiy@mail.ru

**SALNIKOVA O.E.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department "Theory and Methodology of Education", TulaStateUniversity, Tula

E-mail: oesalnik@yandex.ru

### К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА

### ON THE ISSUE OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION SKILLS AMONG FUTURE SPECIALISTS OF THE TOURISM AND HOSPITALITY INDUSTRY

*В статье рассматриваются подходы зарубежных и отечественных ученых к раскрытию понятия «профессиональное самоопределение», изучаются особенности формирования навыков самоопределения у специалистов сферы туризма и гостеприимства. С целью оценки уровня сформированности навыков профессионального самоопределения проведено исследование, в котором приняли участие студенты направлений подготовки «Гостиничное дело» и «Сервис» на начальном этапе обучения и на третьем «переломном» курсе.*

*Ключевые слова:* навыки профессионального самоопределения, self-skills, профессиональное становление личности, образовательный процесс, профессиональные компетенции.

*The article examines the approaches of foreign and domestic scientists to the disclosure of the concept of "professional self-determination", examines the peculiarities of the formation of self-determination skills among specialists in the field of tourism and hospitality. In order to assess the level of formation of professional self-determination skills, a study was conducted in which students of the areas of training "Hotel business" and "Service" took part at the initial stage of training and at the third "turning point" course.*

*Keywords:* skills of professional self-determination, self-skills, professional formation of personality, educational process, professional competencies.

На сегодняшний день одной из наиболее острых проблем продолжает оставаться проблема формирования навыков профессионального самоопределения у выпускника вуза. Анализ научных исследований и статистических данных, проведенное социологическое исследование позволили выявить следующее: многие выпускники вуза не готовы к осуществлению профессионального выбора, не понимают социальной значимости профессии, у них не сформирована мотивация к профессиональной деятельности, что, в свою очередь, влияет на уровень конкурентоспособности молодых специалистов [1].

Согласно данным Росстата, 41% россиян, получивших высшее образование, отказываются работать по специальности. В основном они трудятся в сфере продаж или являются административным персоналом. Большой процент выпускников вузов разочаровываются в полученной профессии и ощущают неудовлетворенность ею (только каждый третий специалист доволен своим образованием). Реже всего полученными знаниями в вузах довольны представители искусства и медиа и работники туристической сферы (30%) [2]. Все

это свидетельствует о проблемах в сфере профессионального самоопределения личности.

В научной литературе можно встретить следующие трактовки понятия «профессиональное самоопределение». Э. Дейси и Р. Райан рассматривают понятие «самодетерминации» как собственную активность человека, основным критерием которой является способность человека гибко взаимодействовать с окружающим миром [3].

Д.А. Леонтьев определяет самодетерминацию как высшую форму саморегуляции личности, способность человека действовать независимо от внешних обстоятельств и непредсказуемо для сторонних наблюдателей, но при этом следуя своей логике и убеждениям [4]. С.Л. Рубинштейн определяет самодетерминацию, как внутреннее условие, собственной активности при самоопределении [4].

Профессиональное самоопределение рассматривается как элемент личностного самоопределения, которое происходит на протяжении всей жизни человека и определяет степень взросления личности, построение жизненных планов, профессионального выбора, нахождения путей адаптации работника к выполняемой

деятельности (Н.А. Бердяев, Б.М. Бим-Бад, И.С. Кон и др.). Мы берем за основу определение Э.Ф. Зеера, который рассматривает профессиональное самоопределение как процесс, определяющий «отношение человека к миру профессий и своего места в этом мире» [5, с. 136]. Э.Ф. Зеер считает профессиональное самоопределение «важным фактором самореализации личности в конкретной профессии», полагая, что «постоянный поиск своего места в мире профессий позволяет личности найти область деятельности для полной реализации, «выполнения» себя» [5, с. 136].

Профессиональное самоопределение – процесс длительный, охватывающий период от появления профессиональных устремлений до окончания трудовой деятельности. Особое место занимает в этом процессе этап обучения в вузе. На первом курсе студенты адаптируются к условиям профессионального обучения в вузе. Исследования констатируют оторванность профессиональных представлений студентов от реальности, изменение их представлений о профессии, неадекватность оценок [6]. Третий год обучения характеризуется, как правило, «синдромом разочарования», когда происходит недовольство содержанием профессионального образования и спад удовлетворенности подготовкой к будущей профессии. Число студентов, максимально удовлетворенных своей специальностью, уменьшается от первого курса к третьему с 30% до 14%.

Один из путей решения этой проблемы, на наш взгляд, – это целенаправленная работа по формированию у студентов профессионального самоопределения, умения самостоятельно делать правильный выбор, определять путь собственного профессионального развития. На формирование профессионального самоопределения студентов в процессе обучения в вузе оказывает влияние целый ряд факторов, среди которых академическая профессиональная подготовка, овладение студентом системой профессиональных знаний и умений, различные виды производственной и учебной практик, взаимодействие с профессиональной средой, участие студентов в творческой деятельности, связанной с будущей профессией.

С целью оценки уровня сформированности навыков профессионального самоопределения нами было проведено исследование среди студентов Тульского государственного университета. В нем приняли участие студенты направлений подготовки «Гостиничное дело» и «Сервис» на начальном этапе обучения и на третьем «переломном» курсе. В опросе приняло участие 146 студентов (большую часть составили девушки – 91,5 %). Возраст респондентов 17–20 лет.

Во второй части исследования мы изучили влияние учебной дисциплины «Технологии самореализации и саморазвития личности» на формирование навыков профессионального самоопределения студентов. К критериям эффективности формирования навыков профессионального самоопределения можно отнести активность в достижении профессиональных целей, профессиональную мотивацию, степень удовлетворен-

ности профессиональной подготовкой и др.

Больше половины респондентов оценивают свой уровень конкурентоспособности (на начальном этапе обучения) как средний (рисунок 1).

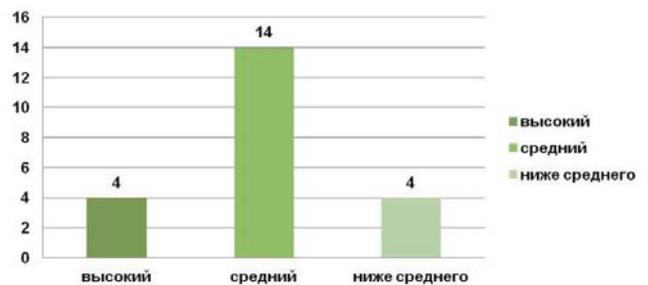


Рис. 1. Уровень самооценки личной конкурентоспособности студентами 1-2 курса.

Факторы, которые способствуют достижению профессиональных целей в период обучения в вузе представлены на рисунке 2.

При этом критерий «участие в конференции» может быть рассмотрен в двух направлениях: пассивное заочное участие с публикацией статьи и активное участие с выступлением с докладом и презентацией. Мнения респондентов по этому критерию распределились практически поровну (47% опрошиваемых за активное участие с докладом, т.к. выступление перед большой аудиторией способствуют развитию коммуникативных компетенций, способности быстро реагировать в неожиданных ситуациях, находить ответы на вопросы и др.

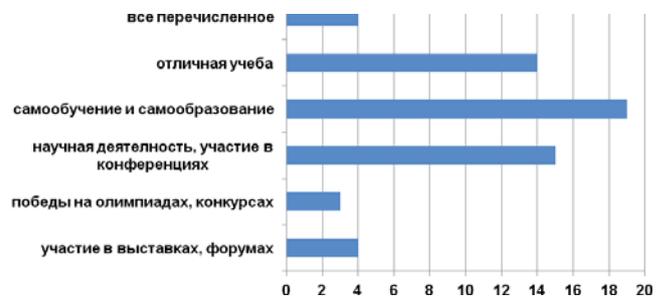


Рис. 2. Факторы, способствующие достижению профессиональных целей в процессе обучения в вузе.

Однако 18% опрошиваемых отметили, что на сегодняшний день не делают ничего для того, чтобы как-то повысить свою конкурентоспособность.

Немаловажное значение в процессе формирования навыков профессионального самоопределения имеет осознанность выбора будущей профессии, специальности, на которой человек будет учиться. Результаты опроса показали, что большинство респондентов при выборе специализации и направления подготовки ориентировались на собственные склонности и желания: 86,9% указали на то, что получаемое образование связано с областью их интересов (рисунок 3).

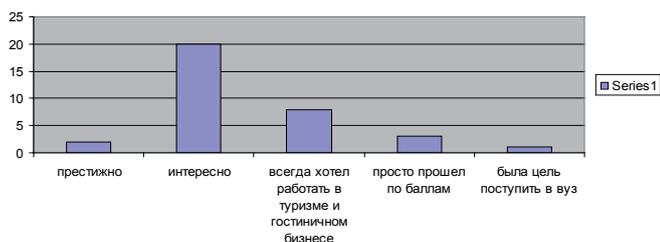


Рис. 3. Выбор именно этого направления для обучения.

Выбор учебного заведения был обусловлен и другими факторами: 43,4% опрошиваемых выбрали вуз под влиянием положительных отзывов друзей и знакомых, 18,3 % отметили, что их выбор определили родители.

69,5% опрошиваемых считает, что работу можно совмещать с учебой, но если это не мешает последней (рисунок 4).

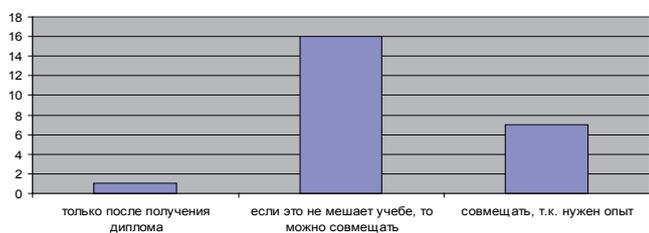


Рис. 4. Возможность совмещения работы с учебой.

4,3 % опрошиваемых будут устраиваться на работу только после учебы, т.к. считают, что при совмещении будет страдать качество и там, и там. Однако более 30 % респондентов предлагают набирать дополнительный опыт во время каникул, в качестве подработок на предприятиях отрасли. По их мнению, такой подход будет способствовать формированию навыков профессионального самоопределения, самореализации и др.

Оценка по шкале таких качеств, как стремление к инновациям, лидерские качества, коммуникабельность, знание кросс-культурной коммуникации и др. показали, что у студентов 1 и 3 курсов наблюдаются различия в оценке данных качеств (рисунок 5). Исследование мнений обучающихся проводилось с использованием шкалы Лайкерта с целью выявления их отношения к факторам, обеспечивающих конкурентоспособность специалиста.

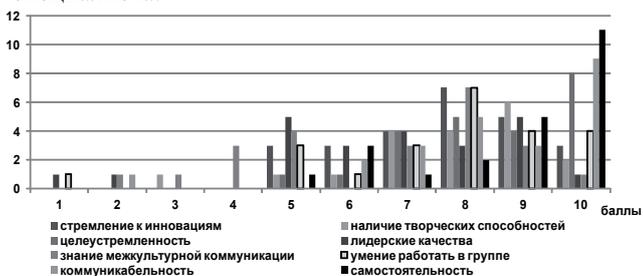


Рис. 5. Оценка по 10-балльной шкале представленных качеств (студенты 1,3 курс).

При этом если рассматривать ответы студентов 1 и 3 курсов по отдельности, то можно увидеть, что раз-

брос по 10-ти балльной шкале более сильный у студентов 3 курса, тогда как студенты-первокурсники оценивают эти составляющие конкурентоспособности и навыков профессионального самоопределения в диапазоне 6–8 баллов. Данное обстоятельство может быть связано, на наш взгляд, с тем, что опрошиваемые студенты только закончили обучение в школе, у них еще не сформировано первичное представление о профессиональной деятельности, они не проходили практику на предприятии, не имеют опыта работы в отрасли. Поэтому данная оценка является частично завышенной и необъективной.

Кроме того, проведенное социологическое исследование среди студентов 3 курса направлений подготовки 43.03.03 Гостиничное дело и 43.03.01 Сервис позволило выявить проблемы, возникающие при прохождении производственной практики или устройстве на работу.

Многие отмечают, что при выходе на первую практику на предприятие, у них возникают проблемы с применением лекционного материала. Некоторые лекции носят общий характер, не углубляясь в специфику практической деятельности. В свою очередь сотрудники баз практики мало внимания уделяют адаптационному этапу, зачастую в первый день проводится инструктаж (5–15 мин) и дальше сразу выдается задание. Последующие дни сотрудник компании не уделяет должного внимания практиканту, формально подходит к выполнению своих обязанностей. Студенту приходится самостоятельно учиться находить правильные решения. Такой подход часто приводит к тому, что у многих студентов не развивается стрессоустойчивость, а наоборот, появляется боязнь перед прохождением следующей практики, подавляется мотивация к саморазвитию.

Таким образом, у студентов 1 и 3 курсов невысока осознанность выбора направления подготовки, готовность самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, неразвита способность к адекватной самооценке профессиональной компетенции, у части студентов отсутствует уверенность в профессиональном успехе, недостаточно сформирована установка на творческую деятельность.

Одной из задач нашего исследования было изучение влияния учебного курса «Технологии самореализации и саморазвития» на формирование профессионального самоопределения. Его введение совершенно оправдано на третьем курсе, когда обычно происходит спад удовлетворенности профессиональным обучением.

Изучение курса нацелено на активизацию субъектности студента в процессе профессионального самоопределения, на изменение позиции студента на активную, реализующую профессиональное самоопределение как проявление достоинства, самоуважения и творчества [7, 8].

Очень важно, что учебная дисциплина помогает студентам изучить самого себя, свои особенности, интересы, потребности, склонности, свойства нервной системы. Студенты имеют возможность на занятиях продемонстрировать свои личные и профессиональ-

ные возможности. Курс учит студентов анализировать ситуацию, преобразовывать ее в соответствии со своими устремлениями, преодолевать негативные условия в процессе достижения профессиональных целей. В рамках курса студенты знакомятся с вопросами самопознания, саморазвития, самосовершенствования, самореализации. Курс позволяет осмыслить возникающие проблемы и конфликты, анализировать кризисы профессионального развития.

Нами были изучены результаты этого этапа формирования у студентов навыков профессионального самоопределения и выявлена эффективность изучения курса «Технологии самореализации и саморазвития». Нами было отмечено более полное и глубокое осознание профессиональной деятельности, формирование потребности в профессиональной самореализации. Увеличилось количество студентов, отметивших стремление к инновациям и наличие лидерских ка-

честв как одних из важнейших в профессиональной самореализации. 71% опрошиваемых студентов отметили готовность к индивидуальному профессионально-личностному развитию в вузе с целью повышения своей конкурентоспособности.

После изучения дисциплины отмечается более высокая удовлетворенность профессиональным выбором студентов (60 %), ориентированность на успех (71%), готовность к планированию профессионального развития (45%).

Таким образом, навыки эффективного профессионального самоопределения студентов вуза – это результат целенаправленной работы по формированию у студентов профессиональных установок [9], умения адаптироваться к быстро изменяющимся условиям профессиональной деятельности, навыков адекватной оценки своих профессиональных возможностей, нахождения смысла выполнения профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. *Танкиева Т.А., Малафий А.С.* Компетентностный подход к подготовке специалистов индустрии туризма и гостеприимства: опыт Тульского государственного университета // Современные проблемы науки туриндустрии. Сборник научных статей: в 2 томах. 2015. С. 219–226.
2. Исследование показало, сколько выпускников вузов работают по специальности [Электронный ресурс]. РИА Новости [сайт]. URL: <https://ria.ru/20190902/1558146808.html> (дата обращения: 22.08.2021)
3. *Weinstein N., Deci E.L., Ryan R.M.* Motivational determinants of integrating positive and negative past identities. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2013. 100. Pp. 527–544.
4. *Борзова Т.В., Плотникова Е.С.* Проявление самодетерминации в личностной, деятельностной и социальной самореализации студентов // Психолог. 2020. № 4. С. 12–21.
5. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Э.Ф. Зеер. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. 239 с.
6. *Заславская О.В., Малафий А.С.* Формирование “мягких навыков” в образовательном процессе вуза как фактор развития конкурентоспособности молодого специалиста // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 115–126.
7. *Сальникова О.Е.* Принцип культуросообразности как основа преподавания дисциплины “Технологии самореализации и саморазвития личности” в вузе // Известия тульского государственного университета. Педагогика. 2021. №1. С. 72–79.
8. *Оськина С.В.* Формирование у студентов организаторских умений в процессе преподавания курса “Технологии самореализации и саморазвития личности” // Известия тульского государственного университета. Педагогика. 2021. №1. С. 49–55.
9. *Zaslavskaya Olga V., Olga E. Salnikova, Victor N. Rannikh, Galina E. Kotkova.* Formation of the student’s personality as a didactic problem: *Estudos sobre Educagao, Presidente Prudente-SP*, v. 30, n.1, Pp.557–579, Margo/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441.

#### References

1. *Tankieva T.A., Malafiy A.S.* Competence-based approach to training specialists in the tourism and hospitality industry: the experience of Tula State University // *Modern problems of the science of the tourism industry. Collection of scientific articles: in 2 volumes*. 2015. Pp. 219–226.
2. The study showed how many university graduates work in the specialty [Electronic resource]. RIA Novosti [website]. URL: <https://ria.ru/20190902/1558146808.html> (accessed: 08/22/2021)
3. *Weinstein N., Deci E.L., Ryan R.M.* Motivational determinants of integrating positive and negative past identities. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2013, 100. Pp. 527–544.
4. *Borzova T.V., Plotnikova E.S.* Manifestation of self-determination in personal, activity and social self-realization of students // *Psychologist*. 2020. No. 4. Pp. 12–21.
5. *Zeer E.F.* Psychology of professional development: a textbook for students of higher educational institutions. 2nd ed., ster. Moscow: Academy, 2007. 239 p.
6. *Zaslavskaya O.V., Malafiy A.S.* Formation of “soft skills” in the educational process of the university as a factor in the development of competitiveness of a young specialist // *Prospects of science and education*. 2021. No. 3 (51). Pp. 115–126.
7. *Salnikova O.E.* The principle of cultural conformity as the basis for teaching the discipline “Technologies of self-realization and self-development of personality” at the university // *Proceedings of Tula State University. Pedagogy*. 2021. No. 1. Pp. 72–79.
8. *Oskina S.V.* Formation of students’ organizational skills in the process of teaching the course “Technologies of self-realization and self-development of personality” // *Izvestiya Tula State University. Pedagogy*. 2021. No. 1. Pp. 49–55.
9. *Zaslavskaya Olga V., Olga E. Salnikova, Victor N. Rannikh, Galina E. Kotkova.* Formation of the student’s personality as a didactic problem: *Estudos sobre Educagao, Presidente Prudente-SP*, v. 30, n.1, Pp. 557–579, Margo/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441.

**МИТЯЕВА А.М.**

*доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева*

*E-mail: annamm@inbox.ru*

**БАБАНОВА Е.М.**

*старший преподаватель кафедры управления и предпринимательства МГГЭУ*

*E-mail: 7672213@mail.ru*

**MITYAEVA A.M.**

*Doctor of Pedagogical Sciences Professor, Department Chair of Social Management and Conflictology, Orel State University*

*E-mail: annamm@inbox.ru*

**BABANOVA E.M.**

*Senior Lecturer of the Department of Management and Entrepreneurship Moscow State University of Humanities and Economics*

*E-mail: 7672213@mail.ru*

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ**

**IMPROVING LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

*Систематическое применение в образовательной практике личностно-ориентированных технологий способствует профессионально-ориентированной социализации студентов с инвалидностью.*

*Ключевые слова: студенты с инвалидностью, профессионально-ориентированная социализация, технологии обучения.*

*The systematic application of personality-oriented technologies in educational practice contributes to the professionally-oriented socialization of students with disabilities.*

*Keywords: students with disabilities, professionally-oriented socialization, learning technologies.*

Необходимость интеграции людей с инвалидностью в обществе является неоспоримым фактом, обсужденным мировым сообществом и доказанным исследованиями известных ученых. Система образования, активно развиваясь, предоставляет возможность обучаться людям с инвалидностью наравне со «здоровыми» студентами. Особенно актуален вопрос обучения в вузе, так как получение профессии играет важную роль для дальнейшей профессиональной реализации обучающихся с инвалидностью.

Эффективность профессиональной подготовки студента с инвалидностью зависит от успешности его социализации в образовательную среду вуза. Профессиональную социализацию, а точнее профессионально-ориентированную социализацию определим как процесс освоения социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения, позволяющих социализирующемуся субъекту интегрироваться в профессиональную среду, то есть приобретение ими набора профессионально-значимых качеств [1]. Профессионально-ориентированная социализация происходит посредством образовательных институтов: среднего, высшего образования. Основным фактором успешной профессионально-ориентированной социализации студентов-первокурсников является преодоление проблем в процессе адаптации к образовательной среде вуза, а именно:

– неготовность к самостоятельности и ответствен-

ности в связи с изменяющейся социальной ролью (отсутствие контроля и опеки со стороны родителей);

– отсутствие навыков поиска оптимального режима труда и отдыха в новых условиях;

– отсутствия навыков самостоятельной работы;

– недостаточная психологическая подготовка к выбору профессии;

– социально-психологический дискомфорт, связанный с адаптацией в новом коллективе сокурсников.

Студенты с инвалидностью не всегда готовы справиться с трудностями самостоятельно, так как зачастую общее образование они получают индивидуально на дому или в специализированных учебных заведениях. Педагогам высших учебных заведений в процессе обучения важно найти подход к каждому студенту, выявить проблемы и разработать план их решения.

Обеспечение индивидуализации обучения посредством применения педагогических технологий во время проведения лекционных, практических и лабораторных занятий помогает студентам с инвалидностью усвоить необходимый материал и преодолеть возникающие сложности. Технологию обучения определим как упорядоченную совокупность педагогических действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата обучения в изменяющихся условиях образовательного процесса [3]. В качестве элементов педагогической технологии рассматриваются педагогическое общение, педагогиче-



ские требования и оценка, разрешение конфликтов, создание социально-психологического климата в группе, информационно-коммуникативное воздействие, создание ситуаций успеха и др. [3].

Педагогическую технологию характеризует четко поставленная цель (образовательный результат), определенная, четко прописанная последовательность действий. Отметим, что так же, классификации педагогической технологии вариативны, основываются на различных подходах. Целью и основным результатом образования, согласно требованиям федерального образовательного стандарта, становится развитие личности обучающегося, способного к самообразованию и самосовершенствованию. Это, в свою очередь, позволит систематическое применение в образовательной практике личностно-ориентированных технологий, при которых создаются все условия для становления студента как подлинного субъекта учения: активного и самостоятельного, желающего и умеющего учиться, работать.

Личностно-ориентированные технологии предполагают, что в центре обучения – студент как личность (его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад), а преподаватель выполняет функцию наставника, который умеет создавать условия партнерства, обеспечить комфортные и безопасные условия для разностороннего развития личности студента в соответствии с природными способностями. Личностно-ориентированные технологии, с одной стороны, выступают содержанием обучения, с другой, средством обучения, способствующим не только усвоению студентами конкретных знаний, но и совершенствованию практических умений, формированию важнейших компетенций.

Критерием для выделения личностно-ориентированных технологий в отдельную самостоятельную группу является позиция студента с инвалидностью в образовательном процессе, отношение к нему со стороны однокурсников, преподавателей. В отличие от авторитарных и дидактоцентрических педагогических технологий, для которых характерны субъект-объектные отношения педагога и обучающихся, личностно-ориентированные технологии базируются на субъект-субъектных взаимодействиях участников образовательного процесса. При этом обучающийся в личностно-ориентированных технологиях является не только субъектом, а субъектом приоритетным, а ведущей целью выступает обеспечение комфортных и безопасных условий для развития личностно-профессиональных качеств студента с инвалидностью в соответствии с природными способностями. В качестве важнейших характеристик личностно-ориентированных технологий профессором Г.К. Селевко выделяются антропоцентричность, гуманистическая и психотерапевтическая направленность [2].

Проектирование технологий личностно-ориентированного обучения характеризуется изучением потребностей обучающихся, особенно студентов с инвалидностью, согласно их психофизическому раз-

витию, на основе которых происходит выбор наиболее рационального метода и способа проведения учебных занятий. Образовательный процесс с позиции личностно-ориентированного обучения строится согласно принципам гуманизации, индивидуализации, демократизации. В результате обучения посредством личностно-ориентированных технологий у студентов повышается мотивация к профессиональной деятельности, повышается рефлексия, улучшается сплочённость группы, снимаются коммуникативные барьеры, формируется высокий уровень знаний.

Остановимся подробнее на наиболее часто применяемых технологиях: проектных и развития критического мышления.

#### **Технология проектов.**

Е.С. Полат характеризует проектную технологию «как совокупность приемов, позволяющих в определенной их последовательности реализовать данный метод на практике» [4].

Реализация метода проектов связана с достижением дидактической цели и позволяет решить не только образовательные, но и социокультурные, воспитательные задачи.

Работа над проектом включает следующие этапы:

- 1) Определение проблемы, цели, задач исследования, выдвижение рабочей гипотезы.
- 2) Поиск материалов, анализ вторичных данных по теме исследования.
- 3) Проведение первичного исследования, аналитическая и статистическая обработка информации.
- 4) Представление результатов исследования (презентация, фильм, таблицы, схемы).

Важным моментом при осуществлении метода проектов является этап обратной связи. После защиты проекта студентам необходимо оценить самостоятельно результаты своей работы, выявить сильные и слабые стороны представленного проекта и определить направления его дальнейшего развития.

При реализации метода проекта преподавателю необходимо рационально подойти к вопросу формирования исследовательских групп на основе оценки возможностей каждого обучающегося с инвалидностью. Педагог должен оказывать опосредованную поддержку в вопросах организации проектной работы.

Метод проектов направлен на приобретение универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, формирует навыки самостоятельной, в том числе и творческой работы.

Проекты подразделяются на исследовательские, творческие, практико-ориентированные, информационные, ролевые.

Исследовательские проекты подразумевают выполнение исследовательской работы согласно установленной цели, они имеют четкую последовательность действий и конечный результат. В процессе проектной деятельности студентам необходимо обосновать актуальность выбранной темы, определить проблему исследования, обозначить цель и задачи, сформулировать

гипотезу исследования, определить информационную базу, обсудить результаты поиска каждого студента, прийти к общему мнению, оформить результаты в виде презентации.

В качестве примера можно предложить обучающимся определить мотивы студентов к обучению. Задача студентов разработать анкету, включающую как закрытые, так и открытые вопросы. Провести анкетирование посредством google form. Результаты анкетирования представить в виде презентации.

Творческие проекты не имеют четкой структуры, студентам обозначается проблема, которую нужно решить, и определяется в какой форме могут быть представлены результаты (презентация, фильм, статья).

В рамках творческого проекта студентам необходимо нарисовать плакат «Мир моей профессии». Плакат должен отражать мотивы выбора профессии, обозначение качеств, необходимых специалисту, суть профессии в понимании студента. При выполнении проекта важно отразить специфику работы в инклюзивной среде.

Практико-ориентированный проект направлен на решение социальных задач. Пример практико-ориентированного проекта – создать социальную рекламу «Доступное образование для всех». Проект выполняется в формате видеоролика, флешмоба. Содержание социальной рекламы должно быть посвящено вопросу доступности высшего образования для людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Информационный проект направлен на формирование умения сбора и интерпретации информации об объекте исследования. В рамках информационного проекта студентам предлагается словарь педагогических терминов, задача студентов, руководствуясь данными определениями, составить кроссворд (задания могут располагаться как по горизонтали, так и по вертикали, примерное количество вопросов 10-15).

Ролевой проект – студенты примеряют на себя определенные роли с целью воссоздания различных социальных отношений через игровые ситуации. Студентам предоставляется возможность попробовать себя в роли педагога и провести часть практического занятия с предварительной подготовкой и под контролем преподавателя.

**Технология развития критического мышления (ТРКМ)** способствует развитию умственных способностей, направленных на решение обозначенной проблемы, способствует формированию самостоятельности

мышления, любознательности, принятию обдуманных решений, формированию грамотного обозначения своей точки зрения. Технология развития критического мышления объединяет три основных этапа:

- вызов (актуализация знаний студентов по заданной проблеме, поиск новой информации об исследуемом объекте);
- осмысление (осуществление анализа проблемы исследования, систематизации имеющейся информации);
- рефлексия (обобщение материала, подведение итогов).

Целесообразно применение технологии развития критического мышления совместно с технологией «обучение в сотрудничестве», которая предполагает объединение студентов в группы для достижения общей цели. Реализация в практике обучения студентов с инвалидностью технологии развития критического мышления через обучение в командах повышает результативность учебного процесса, способствует формированию умения осуществления межличностных и групповых коммуникаций. Примером может служить метод «перекрестной дискуссии». Преподаватель распределяет студентов по группам, в которые входят студенты, как с инвалидностью, так и без нее. Задается актуальная тема, которую можно рассмотреть с разных позиций (например, «Цифровизация образования»). Первая группа рассматривает данную проблему как положительную тенденцию, вторая группа с негативной точки зрения. В процессе дискуссии студенты представляют свои аргументы, задача второй команды обозначить контраргумент. Реализация данного метода предполагает участие всех членов группы, происходит взаимодействие участников, поддержка студентов с более низким уровнем подготовки. Преподаватель оценивает не результаты работы отдельного студента, а всей группы, при этом оценке подлежат не только знания, сколько согласованность действий участников, затрачиваемые усилия. Таким образом, любая педагогическая технология может стать личностно-ориентированной, если будет удовлетворять следующим требованиям: сотрудничество, деятельно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития студента, предоставления ему необходимого пространства и свободы для принятия самостоятельных решений, выбор содержания и способов обучения и поведения, сотворчество педагога и обучающегося [5].

#### Библиографический список

1. *Александрова Е.В.* Адаптивная физическая культура и спорт как фактор профессионально-ориентированной социализации студентов-инвалидов с нарушениями опорно-двигательной системы: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук: 22.00.04. Ростов-на-Дону, 2014 г.
2. *Бабанова Е.М.* Особенности профессионально-ориентированной социализации обучающихся с инвалидностью. Наука России: Сборник научных трудов по материалам XV международной научной конференции. 2019. С. 80–83.
3. *Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. Педагогическое общество России, М., 2004.
4. *Митяева А.М., Фомина С.Н.* Формирование готовности к проектной деятельности//Образование и общество. 2019. № 5 (118). С. 79–84.

5. Современные педагогические технологии: учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / Автор-составитель: О.И. Мезенцева; под. ред. Е.В. Кузнецовой; Куиб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. 140 с.

#### References

1. *Alexandrova E.V.* Adaptive physical culture and sport as a factor of professionally-oriented socialization of disabled students with disorders of the musculoskeletal system: Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Sociological Sciences: 22.00.04. Rostov-on-Don, 2014
  2. *Babanova E.M.* Features of professionally-oriented socialization of students with disabilities. Russian Science: Collection of scientific papers based on the materials of the XV International Scientific Conference. 2019. Pp. 80–83.
  3. *Vilensky M.Ya., Obraztsov P.I., Uman A.I.* Technologies of professionally-oriented education in higher education. Pedagogical Society of Russia, M., 2004.
  4. *Mityaeva A.M., Fomina S.N.* Formation of readiness for project activity//Education and society. 2019. № 5 (118). Pp. 79–84.
  5. Modern pedagogical technologies : a textbook for undergraduate students studying in pedagogical areas and specialties / Author-compiler: O.I. Mezentseva; edited by E.V. Kuznetsova; Kuib. phil. Novosibirsk State Pedagogical University. un-ta. Novosibirsk: Nemo Press LLC, 2018. 140 p.
- 
-

**НИКИФОРОВ С.В.**

преподаватель кафедры истории, теории государства и права и международного права, Московский международный университет, аспирант кафедры международного права, Всероссийская академия внешней торговли Министерства экономического развития Российской Федерации  
E-mail: ursus-arktos@yandex.ru

**NIKIFOROV S.V.**

Lecturer of the Department of History, Theory of State and Law and International Law of the Moscow International University, postgraduate student of the Department of International Law All-Russian Academy of Foreign Trade of the Ministry of Economic Development of the Russian Federation  
E-mail: ursus-arktos@yandex.ru

**КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ  
БАКАЛАВРА ЮРИСПРУДЕНЦИИ МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОГО ПРОФИЛЯ**

**CRITERION-EVALUATION COMPONENT OF THE MODEL OF FORMATION OF LEGAL CULTURE  
OF THE BACHELOR OF JURISPRUDENCE OF THE INTERNATIONAL LEGAL PROFILE**

*Одним из важнейших системных компонентов модели формирования правовой культуры личности в вузе является критериально-оценочный блок, отражающий эффективность формирования правовой культуры. Описываемый в статье критериально-оценочный компонент модели формирования правовой культуры бакалавра юриспруденции международно-правового профиля включает в себя критериально-оценочный аппарат (критерии: мотивационный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный, рефлексивный; показатели, уровни и методы определения сформированности правовой культуры бакалавров).*

*Ключевые слова: структурно-содержательная модель, бакалавр юриспруденции, критериально-оценочный блок, мотивационный когнитивный, деятельностный, коммуникативный, рефлексивный критерии, анкетирование.*

*One of the most important system components of the model of the formation of the legal culture of the individual at the university is the criterion-evaluation block, reflecting the effectiveness of the formation of legal culture. The criterion-evaluation component of the model of formation of the legal culture of the Bachelor of Jurisprudence of the international legal profile described in the article includes a criterion-evaluation apparatus (criteria: motivational, cognitive, activity, communicative, reflexive; indicators, levels and methods for determining the formation of the legal culture of bachelors).*

*Keywords: structural and content model, Bachelor of Law, criterion-evaluation block, motivational cognitive, activity, communicative, reflexive criteria, questionnaire.*

Структурно-содержательную модель формирования правовой культуры бакалавра юриспруденции международно-правового профиля мы рассматривали в предыдущей статье [3].

Остановимся подробнее на одном из ее компонентов: критериально-оценочном блоке, отражающем эффективность формирования правовой культуры и включающем в себя критериально-оценочный аппарат (критерии, показатели, уровни и методы определения сформированности правовой культуры бакалавров).

При выделении отдельных показателей и критериев, определяющих уровень развития правовой культуры студентов, обучающихся на бакалавриате по международно-правовому направлению подготовки, и конкретно отдельных компетенций, нацеленных на её формирование и развитие, нами учитывались данные требования:

1. Адекватность и сопоставимость. В критерии должна чётко отражаться природа и динамика того процесса или явления, которое он измеряет, отражаться основные свойства изучаемого процесса или явления.

2. Логичность в его дефиниции и практическом

применении. Одинаковые фактические значения разных процессов и явлений должны давать одинаковые значения при применении данного критерия.

3. Гибкость и простота. Критерий должен обладать возможностью к адаптации в случае применения различных методов и методик, но в то же время оставаться достаточно простым, чтобы быть использованным при применении базовых способов получения информации для исследования, например, анкетирования, опроса и т.п.

4. Системность в единстве критериев и их показателей. Критерии могут представлены посредством отдельных показателей, конкретизирующих и углубляющих их значение. При этом, как сами критерии, так и их отдельные показатели должны отражать структуру правовой культуры и входить в единую методологическую систему в рамках критериально-оценочного блока предлагаемой модели.

5. Последовательность. Необходимо соответствие показателей и самих критериев поставленным в ходе дидактического процесса целям и задачам, направленным на формирование правовой культуры, так же, как и со-

держанию всего процесса развития правовой культуры бакалавров, обучающихся на международно-правовом направлении подготовки.

В качестве критериев достаточно высокого уровня развития правовой культуры бакалавров, обучающихся на международно-правовом направлении подготовки, нами были выделены мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

1. Мотивационный критерий позволяет выявить отношение студента к международно-правовому регулированию дипломатических и иных отношений, явлениям общественно-правовой жизни, национальному законодательству, базовым юридическим принципам, нормам и самой правовой культуре и т.д., узнать и определить мотивацию студента к повышению уровня правовой грамотности, развитию правового сознания, находящего отражение не только в правомерном поведении, но также в стремлении к совершенствованию в области накопления юридических знаний, развития зачатков научной и творческой деятельности в области права. Данный компонент можно выразить посредством отдельных показателей. Таких, как проявление мотивов студентов освоения учебных дисциплин, активности на семинарских занятиях, выраженности профессионально-значимых личностных качеств, развитие навыков творческой деятельности, в том числе и самостоятельной, проявление интереса к международному праву и национальному законодательству, проведение бакалаврами правового анализа при обсуждении новостей общественной жизни, соотношение обучающимися принципа верховенства права и справедливости, развития нетерпимости к проявлениям правового нигилизма, проявления интереса к юридической и конкретно международно-правовой науке. Также в данный компонент входит потребность студента в самосовершенствовании, самовоспитании и саморазвитии. Во многом мотивационный критерий направлен на выявление способов стимулирования студента к учебной, творческой и частично профессиональной и научной деятельности, к развитию у него стремления узнать существующие и сформировать собственные правовые ценности и ориентиры, повысить свой уровень правовой культуры. Как отмечает А.В. Коротун, «формирование мотивационно-ценностного компонента правовой компетенции требует не только внешних обстоятельств обучения, но и активизацию внутренних побуждений в процессе обучения: мотивов, потребностей, ценностных ориентаций, правовых установок, правовой ориентации» [2, с. 51].

2. Когнитивный критерий связан с непосредственным усвоением знаний, которые получают обучающиеся в ходе дидактического процесса. К показателями когнитивного критерия можно отнести успешное усвоение базовых юридических знаний, как касающихся знаний о предметах и объектах изучения правовых наук, так и фундаментальных теоретических концепций, например, из области философии права, теории государства и права, истории государства и права России и зарубеж-

ных стран, международного права, и его отдельных отраслевых областей знания (например, международного информационного права, права международных договоров и международных организаций, международного морского права, дипломатического и консульского права и т.д.), а также непосредственное знание ключевых концепций значимых нормативно-правовых документов и соответствующих правовых принципов, изложенных в частности в положениях Устава Организации Объединенных Наций, Конституции Российской Федерации, Всеобщей декларации прав человека, Федеральных законах РФ, отдельных международных договорах, участницей которых является Россия, Гражданского кодекса Российской Федерации и т.д.

3. Деятельностный критерий даёт возможность определить способность студентов использовать в практической деятельности те знания, о которых говорилось в рамках когнитивного компонента. Среди показателей данного критерия можно выделить правомерное поведение, владение профессиональной (специализированной) терминологией, умение самостоятельно осуществлять поиск, анализ и применение полученной правовой информации, в том числе посредством работы с электронными информационными системами, анализ нормативных правовых актов, как из области национального законодательства, так и из области международно-правовой регулятивной базы, с точки зрения фундаментальных правовых принципов, исследовать правоприменительную практику сквозь призму реализации идеального права, уметь формулировать сценарии развития правотворческой деятельности и обозначать основные тенденции в области развития правовой жизни, его связи с глобальными и локальными общественными процессами.

4. Коммуникативный критерий. Отдельно можно рассмотреть в качестве одного из критериев коммуникативные навыки, находящие применение в ходе практической работы обучающихся, и направленные на развитие соответствующих навыков профессионального общения в среде юристов-практиков и учёных-теоретиков.

5. Рефлексивный критерий «проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития в рамках реализации и защиты своих прав, свобод и обязанностей» [4, с.11]. Заключается в возможности рефлексивно оценивать обучающимся собственную деятельность с позиций норм права, критически осмысливать её результаты, что должно приводить к предупреждению противоправных поступков, развитию правосознания, а также совершенствованию правовых знаний, умений и навыков студентов. Ключевой особенностью рефлексивного критерия выступает внутреннее осмысление бакалавром своих поступков в рамках формирующейся в его сознании правовой картины мира, основывающейся на собственных правовых ценностях и непосредственной, развивающейся правовой культуре обучающегося. Можно выделить следующие показатели рефлексивного критерия: способность студента к правовому са-

моанализу, чёткое формулирование им своих правовых идеалов и ценностей, умение выразить свою правовую позицию, определить собственное личностное соотношение морали и права, сформулировать особенности собственной правовой культуры, позицию по развитию национального и международного правового регулирования общественных отношений, установить правомерность своего поведения и то, способствует ли оно развитию групповой и общественной правовой культуры, ведёт ли оно к победе над правовым нигилизмом, или напротив, потакает ему.

Необходимо также отдельно указать методы и практические методики, нацеленные на измерение результатов развития правовой культуры в рамках дидактического процесса, сообразно указанным выше критериям. Отдельно методы, примененные нами в рамках дидактического процесса, а также полученные в ходе их применения результаты будут частично рассмотрены ниже и детально представлены в следующей главе, сейчас перечислим те из них, которые представляются ключевыми для данной исследовательской работы. Среди методов, входящих в избранный нами подход, следует выделить Графический тест Е.П. Ильина «Определение потребности в активности», тесты «Диагностика коммуникативной толерантности» В.В. Бойко, «диагностика социальной эмпатии» и «методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей» (по работам Н.П. Фетискина, В.В. Козлова и Г.М. Мануйлова), «методику диагностики направленности учебной мотивации» Т.Д. Дубовицкой, «тест-опросник измерения мотивации достижения» А. Мехрабиана, а конкретно его модификацию в адаптации М. Ш. Магомед-Эминова, а также «методику оценки когнитивного потенциала в обучении» Н.И. Шевандрина.

При диагностике уровня сформированности мотивационного и когнитивного критериев правовой культуры студентов мы использовали метод анкетирования и творческий метод написания эссе.

Например, 94 студентам Московского международного университета была предложена анкета, выявляющая мотивационные и когнитивный критерии сформированности правовой культуры бакалавра юриспруденции международно-правового профиля. (Вопросы анкеты мы приводили в предыдущей своей статье [3]).

Приведем примеры ответов студентов.

Отвечая на первый вопрос анкеты (Что Вы понимаете под термином «правовая культура»), студенты прежде всего выделяют знаниевый компонент в правовой культуре, хотя есть ответы, подчеркивающие важность применения знаний на практике, характеризуют ее деятельностный компонент: «Под понятием правовая культура я понимаю отношение общества к праву и общий уровень знаний людей о праве». «Правовая культура – общий уровень знаний и объективное отношение общества к праву; совокупность правовых знаний в виде норм, убеждений и установок, создаваемых в процессе жизнедеятельности. Проявляется в культуре правотвор-

чества, правоохранительной и судебной деятельности государственных органов и должностных лиц. А именно правовая культура предполагает: наличие правовых знаний, умение превращать накопленную информацию и правовые знания в правовые убеждения, привычки правомерного поведения, а также готовность действовать, руководствуясь этими правовыми знаниями и правовыми убеждениями, то есть поступать правомерно – в соответствии с законом: использовать свои права, исполнять обязанности, уметь отстаивать свои права в случае их нарушения».

В своих ответах студенты говорят и о разных видах правовой культуры, респонденты обращают внимание прежде всего на взаимосвязь правовой культуры с обществом, как, например в данном ответе: «это качественное состояние правовой жизни общества»), а затем выделяют групповую или индивидуальную правовую культуру: «Я считаю правовая культура – это совокупность представлений людей о праве, его реализации, правоприменительной деятельности, сформированных в виде знаний, убеждений, норм и установок, принятых социумом». «Сознание (осознание), поведение и культура людей (образ мышления), ориентирующихся в законодательстве и обладающие позитивным правосознанием, уважающие права друг друга и правильно применяющие, в том числе в конфликтных ситуациях». «Правовая культура – это совокупность правовых знаний в виде норм, убеждений и установок создаваемых в процессе жизнедеятельности. Правовая культура проявляется в конкретно каждой личности и в обществе в целом. Тот гражданин, который знает и понимает юридические нормы, осознает необходимость их, соблюдает права других людей, добросовестно выполняет свои обязанности - обладает правовой культурой. Правовая культура общества обеспечивает права и свободу человека, безопасность личности, проявляется в культуре правотворчества, правоохранительной и судебной деятельности государственных органов и должностных лиц».

Студенты демонстрируют знание известных ученых-правоведов, основ российского законодательства и отдельных норм и положений международного права (вопросы 3: Какие учёные-правоведы исследовали понятия правовой культуры? Взгляды каких юристов на правовую культуру вам ближе и почему? и 10: Можете ли Вы выделить принципы и нормы международного права, которые являются для Вас незыблемыми и фундаментальными?). Анкетируемые называют среди ведущих ученых С.С. Алексеева, А.Ф. Черданцева, Т.В. Синюкова, А.Б. Венгерова, Л.А. Петрачук, В.М. Чхиквадзе, А.Д. Бойкова, О.А. Красавчикова, Е.А. Лукашева, Г.С. Остроумова, А.Р. Ратинова, А.М. Яковлева, Ю.Н. Дмитриенко, А.П. Семитко. Называют В.С. Бреднева, М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, А.Ф. Кони, Д.И. Мейера, Богдана Кистяковского, Г.Ф. Шершеневича, Г. Гегеля, Б. Спинозу, Джона Локка и многих других: «Мне нравится Спиноза с его позицией недопустимости подавления личности государством».

Ученых разных эпох и стран. Что свидетельствует о достаточной правовой просвещенности опрошенных.

Подчеркивают, например, близость своих взглядов с концепцией С.С. Алексеева, В.М. Чхиквадзе: «С.С. Алексеев отмечает, что правовая культура – это состояние правосознания, законности, совершенства законодательства и юридической практики, выражающее утверждение и развитие права как социальной ценности, т. е. своего рода «юридическое богатство» общества... Я согласна с мнением С.С. Алексеева, так как главную роль в формировании правовой культуры занимает само государство. Ведь воспитание личности с высокой гражданской позицией, личности, которая будет уважать законы и активно участвовать в жизни страны – первоочередная задача государства. «Близко мнение Чхиквадзе, так как это совокупность ценностей, формирующей поведение общества. А именно в его терминологии указана социалистическое общество». «Правовую культуру формировали юристы-мыслители. Взгляды таких юристов, как Б.А. Кистяковский. Кистяковского отличала оптимистическая уверенность в том, что будущее принадлежит именно правовому государству и что все иные типы государства представляют собой лишь пережитки исторического прошлого». «Взгляды А.П. Семитко мне будут ближе так как он рассматривал правовую культуру как правовой прогресс в русле философии права. Это позволяет, с одной стороны, более четко определить пути и ориентиры, ценности и цели правовой реформы развития, а с другой – проверить «правильность» реального». Не ответили на вопрос 4% респондентов.

Среди незыблемых и фундаментальных с их точки зрения, принципов и норм международного права называют: «Принцип равноправия и самоопределения народов. Принцип неприменения силы и угрозы силой. Принцип территориальной целостности государств. Принцип уважения прав человека и основных свобод. Принцип разрешения международных споров мирными средствами». В ряде случаев в целом, подтверждая определенные знания и понимание принципов международного права, отходят от принятых в международном праве определений, например в формулировке принципа уважения прав человека и основных свобод: «Как и в рамках нашей страны, так и за её пределами: Право на жизнь, свободу мысли, слова и вероисповедания. Право на неприкосновенность частной жизни». Называют также «Равенство всех стран в правах и обязанностях, независимо от их уровня развития», «Принцип разрешения международных споров мирными средствами (путем дипломатических переговоров), принцип уважения прав человека и основных свобод (являются внутренним делом каждого государства), принцип равноправия и самоопределения народов, принцип невмешательства в дела, входящие во внутреннюю компетенцию государств». 12% опрошенных назвали при ответе на этот вопрос источники международного права. 4% опрошенных дали неправильный ответ, называя черты характера, качества отношений, например: «честность». 8% опрошенных не смогли дать ответ на этот вопрос.

Студенты демонстрируют понимание таких понятий, как правовое сознание (2 вопрос), правовые ценности и ориентиры (8 вопрос), международно-правовая культура (9 вопрос), правовая культура отдельной личности (7 вопрос), осознают различия правовых культур разных народов, внутри нашей страны, за рубежом (5 вопрос), небольших социальных групп (например, студентов бакалавриата, обучающихся на международно-правовом профиле, дипломатических служащих, сотрудников правоохранительных органов, преподавателей университета и граждан, работающих по «неюридическим» специальностям, 6 вопрос), видят различия между правовой культурой и правосознанием (4 вопрос). Например, сравнивая понятия «правовая культура» и «правовое сознание» 66,5% студентов справедливо отмечают, что первое шире: «Я считаю, что понятие «правовая культура» является более широким потому, что включает в себя не только элементы, связанные с идеологией и психологией, но и элементы, связанные с юридически значимым поведением». Хотя 21% респондентов убеждены в обратном: «Я думаю, что понятие «правосознание» шире чем «правовая культура» так как Правовая культура – это состояние правосознания, законности, совершенства законодательства и юридической практики, выражающее состояние права как социальной ценности. А Правосознание – это система правовых чувств, эмоций, взглядов, оценок, установок, выражающих отношение граждан как к действующему праву, к юридическим понятиям и категориям, к правам, свободам, обязанностям, так и к другим желаемым правовым явлениям». И 12,5% опрошенных убеждены, что это разные равнозначные понятия. Не смогли ответить на 6 вопрос 4% опрошенных, на 8 вопрос – 8%, на 9 вопрос – 12,5% анкетированных.

Демонстрируют критичное отношение к соблюдению норм правовой культуры, в том числе норм международно-правовой культуры различными странами, народами, социальными группами, отдельными личностями, отвечая на 11–14 вопросы (11: Считаете ли Вы, что этим нормам и принципам должны следовать все народы и государства вне зависимости от их этнокультурной специфики и исторического пути развития? Почему? 12: Целесообразно ли сохранение существующей в международном праве практики различных подходов к толкованию тех или иных принципов и норм международного права разными государствами и народами в зависимости от их национальных интересов и этнокультурных особенностей? Обоснуйте свою позицию. 13: Реализуема ли унификация подходов к толкованию фундаментальных международно-правовых принципов и норм всеми государствами и народами нашей планеты? 14: Считаете ли Вы, что все действующие международные организации, международные органы и агентства справляются со своими функциями? Работа каких институтов международного права нуждается в улучшении? Чтобы изменили именно Вы, если бы могли?). Не смогли дать ответ на 11 вопрос 4% респондентов на 12 вопрос – 16,7%, на 13 – 20,8%, 14 во-

прос – 25% опрошенных.

В подавляющем большинстве случаев студенты стараются обосновать свой ответ, что подтверждает осознанность и заинтересованность анкетированных в правовых вопросах, мотивированность в формировании правовой культуры.

Однако 62, 5% опрошенных не смогли назвать группы отношений и проблемные аспекты жизни общества, которые имеют недостаточную регулятивную базу в международном праве, поясняют, каким образом необходимо заполнить существующие регулятивные лакуны (вопрос 15), либо не отвечают на данный вопрос, либо поясняют: «не имею понятия, так как не ознакамливался со сводом международных законов», хотя при этом успешно отвечают на 10 вопрос о нормах и принципах международного права». Среди ответов отмечается недостаточность правового регулирования социальной, образовательной, медицинской сферы, миграционной политики: «Проблемы в медицинской и социальной сфере. Крупные финансовые организации обязаны обеспечивать различных фонды финансированием или материальными базами», недостаточность гармонизации и унификации норм международного права, связанных с различиями норм права различных государств и национальных политико-правовых систем. В области международного уголовного права и прав человека: «На мой взгляд, одни из проблемных аспектов жизни общества – это международное сотрудничество в сфере уголовного судопроизводства и в сфере защиты прав человека». Называют пробелы в области семейного права: «Пожалуй, могу вспомнить проблемы усыновления детей бездетными семьями; права детей в разных странах и принятие решений о лишении прав родителей государственными органами. Знаю, что права рус-

ских родителей весьма ущемляются в странах Европы и в Америке. Нет единого правового поля с Российским законодательством или единого международного норматива для решения сложных спорных семейных вопросов». В сфере международного экологического права: «Защита животных. Я считаю, что защищать нужно не только редких и вымирающих, бездомных животных, но и защищать животных от издевательств и насилий. Ввести за данные деяния арест или большой штраф».

Считают, что таких пробелов нет – 4% опрошенных: «Я считаю, что на данный момент МП работает в удовлетворительной степени и имеет неочевидные недостатки».

В целом, результаты анкетирования студентов показывают их заинтересованность в изучении российского и международного права, готовность и наличие необходимых базовых компонентов для формирования и дальнейшего развития правовой культуры. Тем не менее, очевидно, что в виду того, что обучение на юридическом направлении для студентов только начинается, знания о правовой культуре, в том числе и о правовой культуре международного права, у большинства всё ещё остаются достаточно поверхностными. Вместе тем, обучающиеся демонстрируют высокий уровень мотивации к повышению уровня своей правовой грамотности, формированию собственных ценностных ориентиров в области права, развитию своей правовой культуры. Студенты готовы искать информацию, аргументирующую их точку зрения на те или иные правовые вопросы, проявлять склонность к творческой исследовательской деятельности. При должном подходе преподаватель может грамотно использовать данные задатки и способствовать активному развитию правовой культуры студентов.

### Библиографический список

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Изд-во «Питер», Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Минск, 2002 г. 509 с.
2. Коротун А.В. Правовая компетенция социального педагога: теория и практика формирования в вузе: монография. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2014. 212 с.
3. Никифоров С.В. Модель формирования правовой культуры бакалавра юриспруденции международно-правового профиля в образовательном процессе университета. // Ученые записки Орловского государственного университета, 2021. № 3 (92). С. 269–273.
4. Педагогические условия формирования правовой компетентности будущего бакалавра педагогического образования: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Микайлов Даниял Алиевич; [Место защиты: Дагестан. гос. пед. ун-т]. Махачкала, 2019. 24 с.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 339 с.

### References

1. Ilyin E.P. Motivation and motives. - Publishing house "Peter", St. Petersburg, Moscow, Kharkov, Minsk, 2002. 509 p.
2. Korotun A.V. Legal competence of a social pedagogue: theory and practice of formation in higher education: monograph. Yekaterinburg: Publishing house "Azhur", 2014. 212 p.
3. Nikiforov S.V. Model of formation of legal culture of Bachelor of jurisprudence of international legal profile in the educational process of the university. // Scientific Notes of Orel State University, 2021. № 3(92). Pp. 269–273.
4. Pedagogical conditions of formation of the legal competence of future bachelors of pedagogical education : abstract of dis. ... of candidate of pedagogical Sciences : 13.00.08 / Mikayilov Daniyal Aliyevich; [Place of protection: Dagestan. GOS. PED. un-t]. Makhachkala, 2019. 24 p.
5. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups. M.: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002. 339 p.



**ОБРАЗЦОВ П.И.**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: kind@orel.ru

**САНКОВА Е.А.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: alena7orel@yandex.ru

**OBRAZTSOV P.I.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education, Orel State University

E-mail: kind@orel.ru

**SANKOVA E.A.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Geography, Ecology and General Biology, Orel State University

E-mail: alena7orel@yandex.ru

**ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ РОССИЙСКОГО ВУЗА**

**THE PROBLEM OF INTEGRATION OF FOREIGN STUDENTS INTO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE RUSSIAN UNIVERSITY**

*В статье рассматривается проблема интеграции иностранных студентов в образовательную среду российского вуза, анализируются подходы к этой проблеме современных ученых, исследуются трактовки понятий «образовательная среда» и «интеграция». Предлагается решение проблемы интеграции путем адаптации иностранных студентов к российской образовательной среде.*

*Ключевые слова:* интеграция, иностранные студенты, образовательная среда, адаптация.

*The article considers the problem of integrating foreign students into the educational environment of a Russian university, analyzes the approaches of modern scientists to this problem, examines the interpretation of the concepts “educational environment” and “integration”. The authors propose the solution to the problem of integration by adapting foreign students to the Russian educational environment.*

*Keywords:* integration, foreign students, educational environment, adaptation.

На протяжении последних десятилетий в российских вузах активно ведется подготовка иностранных студентов. Количество иностранных обучающихся является одним из ведущих показателей в межвузовском рейтинге. На современном этапе глобализации во всех сферах общества, в том числе и в образовании, подготовка иностранных граждан в вузах России становится все более актуальной.

Согласно принятому в 2017 году приоритетному проекту «Экспорт образования», количество иностранных студентов, которые обучаются по очной форме в российских вузах, должно вырасти с 2017 года до 2025 года в 3,5 раза. При этом доход от их обучения планируется увеличить в 5 раз [9]. Также в соответствии с национальным проектом «Образование» количество иностранных обучающихся в российских вузах в 2024 г. будет увеличено до 435 тыс. [6]. В связи с этой перспективой особое значение приобретают вопросы интеграции иностранных студентов в образовательную среду российских вузов.

Понятие «образовательная среда» трактуется в различных источниках по-разному. Например, А. Лактионова придерживается определения, что образовательная среда представляет собой психолого-педагогическую реальность, которая включает в себя

определенные созданные условия с целью формирования личности, в том числе перспективы для ее развития в русле социальной и пространственно-предметной сферы [5, с. 46].

По мнению Е.Ю. Васильевой, образовательная среда вуза является упорядоченной целостной совокупностью компонентов, которые, интегрируясь и взаимовлияя друг на друга, создают предпосылки и возможности для адресного и эффективного применения педагогического потенциала этой среды в целях совершенствования и развития личности в вузе. [1, с. 77].

В своем исследовании И. Чириков и Н. Малошенок отмечают, что Российским вузам необходимо совершенствовать образовательную среду. Они исходят из того, что качественная образовательная среда вуза обуславливает продуктивное взаимодействие обучающихся и педагогов, усиливает взаимодействие студентов друг с другом, мотивирует к активному обучению, гарантирует обратную связь, учитывает вариативность способностей и образовательных траекторий [7].

М.Н. Кожевникова в своей работе дает такое определение образовательной среды российского вуза: «пространственно и событийно ограниченное окружение иностранного обучающегося, специально организованное и функционирующее в рамках конкретного рос-

сийского вуза» [4, с. 25]. Далее она конкретизирует это определение. По ее мнению, эта среда является множеством взаимосвязанных элементов, которые группируются в модули по нескольким функционально-целевым признакам: во-первых, пространственно-предметный, подразумевающий предметную или материальную наполненность вуза и окружающего его пространства; во-вторых, технологический, включающий в себя сочетание учебной и других видов деятельности, в том числе и образовательные технологии, направленные на всестороннее развитие студентов; в-третьих, организационный, определяющий детали организации учебного процесса, охватывающие особенности сотрудничества структурных подразделений учебного заведения между собой и со студентами; в-четвертых, социальный или коммуникативный, представляющий собой пространство межличностной коммуникации между студентами и преподавателями, а также обучающихся друг с другом; в-пятых, информационный, предполагающий комплекс коммуникационно-информационных технологий, которые гарантируют доступ к информации о всех видах функционирования учебного заведения [4, с. 25–26].

Процесс интеграции иностранных студентов в образовательную среду интересует многих исследователей. Например, И.А. Гребенникова в своей работе отмечает, что «интеграция представляет собой завершающий этап процесса адаптации иностранных обучающихся в вузе. По ее мнению, интеграция является следствием единства культурного и ценностного содержания новой социокультурной среды и взаимодействующей с нею культуры. Она считает, что следствием интеграции выступает совершенствование культурной идентификации с новой культурой, опирающееся на собственную культурную принадлежность, а также становление бiculturalизма. Согласно ее исследованию, интеграция способствует установлению позитивного отношения иностранных обучающихся к новой для них культуре» [2, с. 99].

Т.А. Захаренко рассматривает интеграцию как степень единства точек зрения, ориентации, принципов, взглядов участников группы по отношению к составляющим (объектам, процессам, проявлениям, представителям, образам, установкам и ценностям), которые наиболее важны для функционирования группы. Она указывает на то, что в области образования интеграция предполагает положительное активное общение сторон учебно-воспитательной сферы деятельности в микросоциуме. Автор отмечает, когда интеграция рассматривается как эмоциональная идентификация личности с группой и ее участниками, в этом случае она изучается в качестве аспекта групповой деятельности и определяется структура взаимодействия между участниками коллектива [3, с. 204].

Интересен подход к этому вопросу М.Н. Кожевниковой. Она указывает на то, что с одной стороны, интеграция – это системный процесс, предполагающий преобразование личностных качеств студента под влиянием показателей внешней среды. Она

предлагает исследовать этот процесс с различных сторон – общенаучной, социологической, психологической. А с другой стороны, интеграция в образовании также рассматривается учеными как дидактический принцип – в контексте обязательности интегративного подхода в обучении [4, с. 40]. В итоге она определяет понятие интеграции как «процесс совместности коммуникативных, информационных, технологических, организационных и инфраструктурных ожиданий иностранных обучающихся с реальными условиями образовательной среды российского вуза при позитивных изменениях в эмоциональных реакциях, социальном поведении и учебной деятельности иностранных обучающихся; соответствия личностных и культурных смыслов обучающегося новой образовательной среде, отражающегося в достижении объективных и субъективных показателей интегрированности – эмоциональных, аксиологических, деятельностных» [4, с. 23–24]. Ею предложена национально ориентированная модель и педагогическая технология интеграции иностранных обучающихся в образовательную среду российского вуза [4].

Процесс интеграции иностранных обучающихся в российскую образовательную среду целесообразно рассматривать в адаптационном контексте. Особенно это касается психологического аспекта интеграции, а также социального и педагогического.

Приезжая учиться в Россию, иностранные граждане сталкиваются с новыми для себя условиями: климатическими, бытовыми, социокультурными, с образовательной средой вуза. На процесс адаптации иностранных студентов влияют следующие факторы:

- уровень знания русского языка;
- умение приспособиться к процессу обучения, новой системе оценок;
- способность вписаться в непривычную культурную среду и политическую систему;
- формирование социального взаимодействия с сокурсниками, профессорско-преподавательским составом, администрацией вуза;
- непривычные для иностранных обучающихся климатические и географические особенности России;
- необходимость приспособиться к самостоятельному существованию и отсутствию родственников;
- навык самообслуживания и умение справляться с материальными трудностями [10, с. 420].

Успешность процессов адаптации и интеграции иностранных студентов в образовательную вузовскую среду важны еще и потому, что на первом курсе формируется фундамент будущей профессиональной деятельности, закладываются жизненные ориентиры и отношение к учебе.

Решение проблемы интеграции студентов-иностранцев в образовательную среду российского вуза коррелирует, прежде всего, с их социальной адаптацией.

И.А. Гребенникова, исследуя механизм и факторы адаптации иностранных студентов, «рассматривает вопросы адаптации с позиций аксиологического подхода.

Этот подход описывает механизм адаптации к новой социокультурной среде, базируясь на отношении к ее ценностям. Автор отмечает, что адаптация иностранных обучающихся в вузе – это двусторонний процесс, который касается разных сторон – физиологической, социальной, психологической и педагогической. И задача высшего учебного заведения – помочь студенту включиться в структуру отношений непривычного социокультурного общества» [2, с. 98].

Она выделяет внутренние (психологические) и внешние (социально-педагогические) факторы адаптации.

К внутренним факторам отнесены: «база ценностей; присутствие общих ценностных мотивов в контактирующих культурах; языковая основа; степень коммуникативной подготовки иностранного обучающегося; стимул к преодолению коммуникационного барьера с представителями иной социокультурной среды; умение управлять фоновой информацией нового социума; интерес к получению профессионального образования в высшем учебном заведении России; психологические качества; удовлетворенность межличностным общением в студенческой группе и новом социуме; мотивация к самовыражению и самоутверждению в иной социокультурной среде; самоорганизация» [2, с. 99–

100]. Составляющие внешних факторов: «социокультурные основы нового общества; сходство и близость между культурами и ценностными устремлениями; образовательная среда высшего учебного заведения; иное языковое окружение; наличие коммуникации между участниками образовательного процесса: преподавателями, русскими и иностранными обучающимися; существование русских друзей; организация досуга иностранных студентов; присутствие в новой среде интересных занятий и увлечений; оказание помощи в проблемах, касающихся оформления документов, проживания, организации быта; наличие работы в России и вероятность трудоустройства в чужой стране» [2, с. 99–100].

В процессе адаптации в вузе, иностранные обучающиеся должны интегрироваться в иной социум и освоить новые для себя модели поведения, это нелегко. Возникающие адаптационные проблемы необходимо постепенно прорабатывать в ходе педагогического сопровождения.

Успешная адаптация и интеграция иностранных студентов в образовательную среду российского вуза позволяет им быстрее включаться в процесс обучения и ведет к повышению качества профессиональной подготовки.

#### Библиографический список

1. Васильева Е.Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки // Университетское управление: практика и анализ. 2011. № 4. С. 76–82. Доступ: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/52795/1/UM\\_2011\\_4\\_012.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/52795/1/UM_2011_4_012.pdf) (проверено 20.11.2021).
2. Гребенникова И.А. Адаптация иностранных студентов: механизм и факторы // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2011. № 3. С. 98–100. Доступ: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-inostrannyh-studentov-mehanizm-i-factory> (дата обращения: 20.11.2021)
3. Захаренко Т.А. Социокультурная интеграция иностранных студентов [Электронный ресурс] // XVIII Международная конференция памяти проф. Л.Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования», 19–20 марта 2015 г., г. Екатеринбург. — Екатеринбург: [УрФУ], 2015. С. 203–209.
4. Кожевникова М.Н. Интеграция иностранных обучающихся в образовательную среду российского вуза на основе национально ориентированного подхода: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.18. Москва, 2020. 357 с.
5. Лактионова Е.Б. Образовательная среда как условие развитие личности ее субъектов // Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А. И. Герцена. 2010. № 128. С. 40–54.
6. Национальный проект «Образование». Министерство просвещения России. Доступ: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (проверено 20.11.2021).
7. Образовательная среда российских вузов нуждается в совершенствовании // ИСОМ. 2015. №8. Доступ: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-rossiyskih-vuzov-nuzhdaetsya-v-sovershenstvovanii> (дата обращения: 20.11.2021).
8. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики: Учебное пособие. Москва: Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М, 2016. 288 с.
9. Приоритетный проект «Экспорт образования». – Правительство России. Доступ: <http://government.ru/info/27864/> (проверено 20.11.2021).
10. Санкова Е.А. Теоретические подходы к обучению специальным дисциплинам иностранных студентов института естественных наук и биотехнологии // Материалы Международной научно-практической конференции «Путь в науку. Современная национальная экономика: молодые ученые – новый взгляд» (29–30 апреля 2021 года, г. Орёл) // под общей редакцией кандидата экономических наук Е. П. Лидинфа. – Выпуск 1 (7). Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2021. С. 417–425.

#### References

1. Vasilyeva E.Yu. The educational environment of the university as an object of management and evaluation // University Management: Practice and Analysis. 2011. No. 4. pp. 76-82. Access: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/52795/1/UM\\_2011\\_4\\_012.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/52795/1/UM_2011_4_012.pdf) (verified 20.11.2021).
2. Grebennikova I.A. Adaptation of foreign students: mechanism and factors // Humanitarian studies in Eastern Siberia and the Far East. 2011. No. 3. Pp. 98–100. Access: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-inostrannyh-studentov-mehanizm-i-factory> (verified 20.11.2021).
3. Zakharenko T.A. Socio-cultural integration of foreign students [Electronic resource] // XVIII International Conference in memory of Prof. L.N. Kogan “Culture, personality, society in the modern world: Methodology, empirical research experience”, March 19–20, 2015, Yekaterinburg. – Yekaterinburg: [UrFU], 2015. Pp. 203–209.
4. Kozhevnikova M.N. Integration of foreign students into the educational environment of the Russian university on the basis of a

nationally oriented approach: dissertation of the Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.18. Moscow, 2020. 357 p.

5. *Laktionova E.B.* Educational environment as a condition for the development of the personality of its subjects // *Izvestia of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*. 2010. No. 128. Pp. 40–54.

6. National project “Education”. – Ministry of Education of Russia. Access: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (verified 20.11.2021).

7. The educational environment of Russian universities needs improvement // *ISOM*. 2015. No. 8. Access: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-rossiyskih-vuzov-nuzhdaetsya-v-sovershenstvovanii> (verified 20.11.2021).

8. *Obraztsov P.I.* Fundamentals of Professional Didactics: Textbook. Moscow: University textbook, Research Center INFRA-M, 2016. 288 p.

9. Priority project “Export of education”. – Russian Government. Access: <http://government.ru/info/27864/> (verified 20.11.2021).

10. *Sankova E.A.* Theoretical approaches to teaching special disciplines to foreign students of the Institute of Natural Sciences and Biotechnology // *Materials of the International Scientific and Practical Conference “Path to Science. Modern national economy: young scientists – a new look”* (April 29-30, 2021, Orel) // under the general editorship of the candidate of economic sciences E.P. Lidinfa. Issue I (7). Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2021. Pp. 417–425.

---

---

УДК 378

UDC 378

**ОБРАЗЦОВ П.И.**

доктор педагогических наук, профессор, Академия  
ФСО России

E-mail: kind@orel.ru

**ШУМИЛИН В.С.**

Академия ФСО России

E-mail: v-shumilin@mail.ru

**ПАНТЕЛЕЕВ Р.Г.**

кандидат педагогических наук, Академия ФСО России

E-mail: zzicalyste@yandex.ru

**ТРОФИМЕНКОВ А.К.**

кандидат технических наук, доцент, Академия ФСО  
России

E-mail: andretrf@yandex.ru

**OBRAZTSOV P.I.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Guard  
Service Academy

E-mail: kind@orel.ru

**SHUMILIN V.S.**

Federal Guard Service Academy

E-mail: v-shumilin@mail.ru

**PANTELEEV R.G.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Federal Guard Service  
Academy

E-mail: zzicalyste@yandex.ru

**TROFIMENKOV A.K.**

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,  
Federal Guard Service Academy

E-mail: andretrf@yandex.ru

**СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
СЛУШАТЕЛЯ МАГИСТРАТУРЫ ВЕДОМСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**THE ESSENCE AND CONTENT OF THE ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL COMPETENCE OF THE STUDENT  
OF THE MAGISTRACY OF THE DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Статья посвящена рассмотрению организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ведомственной образовательной организации. Раскрыты ее сущность и компонентный состав.*

*Ключевые слова:* организационно-управленческая компетентность, слушатель магистратуры, ведомственная образовательная организация, компетентностный подход.

*The article is devoted to the consideration of the organizational and managerial competence of a graduate student of a departmental educational organization. Its essence and composition are revealed.*

*Keywords:* organizational and managerial competence, master's student, departmental educational organization, competence-based approach.

В структуре профессиональной компетентности военного руководителя (управленца) в качестве одной из ключевых, многие авторы, в том числе и мы, выделяют организационно-управленческую компетентность.

Так С.Г. Марковчин и С.А. Кравцов под организационно-управленческой компетентностью офицера понимают «...индивидуальную, интегральную, динамично меняющуюся, относительно устойчивую характеристику личности офицера Вооруженных Сил Российской Федерации, являющуюся результатом его непрерывного профессионально-личностного развития и проявляющуюся в самостоятельном и ответственном решении задач обеспечения оптимальных взаимоотношений между военнослужащими, осуществляющими совместную деятельность в соответствии приказами, должностными обязанностями и нормами военно-профессиональной деятельности» [4, с. 326].

В данном контексте организационно-управленческая компетентность является базовой индивидуальной основой для формирования (развития) способности и готовности к реализации социально-значимых целей, установок и способов решения перво-

степенных задач организационно-управленческого типа в рамках служебной деятельности офицера.

Р.Г. Пантелеев определяет организационно-управленческую компетенцию военного специалиста как интегративную характеристику, включающую в себя совокупность приобретенных знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств, определяющих его способность и мотивационную готовность осуществлять организационно-управленческую деятельность и проявляющуюся в процессе самореализации [6].

Таким образом, организационно-управленческую компетентность слушателя магистратуры ведомственной образовательной организации (ВОО) можно рассматривать как индивидуальную интегративную и динамично меняющуюся личностную характеристику, являющуюся результатом его непрерывного профессионально-личностного развития и отражающую стремление, способность и мотивационную готовность выполнять задачи организационно-управленческого типа с учетом приобретенных (развитых) организационно-управленческих знаний, умений, навыков, а так же профессионально важных ка-

честв и ценностных ориентаций.

В свою очередь, при формировании (развитии) организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО должен использоваться определенный перечень (набор) компетенций, обеспечивающий требуемое качество осуществления профессиональной деятельности выпускника.

Анализ современных подходов функционирования системы высшего образования, в том числе и военного, особенностей организации обучения в магистратуре ВОО, квалификационных требований (КТ) к военно-профессиональной и специальной профессиональной подготовке, федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) по направлениям подготовки магистратуры, перечня ведомственных нормативных правовых актов, показывает, что при формировании (развитии) организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО используются наборы компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных), соответствующие направлениям подготовки и специфике основной профессиональной образовательной программы высшего образования (ОПОП ВО) [8].

Перечень универсальных и общепрофессиональных компетенций указаны во ФГОС ВО, а перечень профессиональных компетенций, формируемых в рамках направленности (профиля) ОПОП ВО магистратуры определяется КТ к военно-профессиональной и специальной профессиональной подготовке, устанавливаемых федеральным государственным органом, в ведении которого находится ВОО.

Анализ представленного перечня компетенций дает нам основания для выделения структурно-содержательных компонентов организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО.

Изучение современных подходов и работ ряда авторов, в которых описывается структурное построение организационно-управленческой компетентности, мы пришли к выводу о том, что процесс формирования и развития определенной компетентности обучающегося осуществляется за счёт использования набора компетенций, устанавливаемого с учетом специфики образовательной организации и дальнейшей профессиональной деятельности выпускника [10].

Так Р.Г. Пантелеев объединяет в структуре организационно-управленческой компетенции военного специалиста когнитивный, мотивационный, деятельностный и личностно-профессиональный компоненты [6].

Для нас наиболее предпочтителен анализ структуры организационно-управленческой компетентности обучающегося при реализации магистерских программ, предложенной Е.В. Савенковой [7].

Данная структура включает в себя определенный

набор компонентов: мотивационно-личностный (мотивационная ориентация), когнитивный (опыт, зафиксированный в знаниях), операционно-деятельностный (умения и владение способами деятельности в стандартных и нестандартных ситуациях) и коммуникативный, позволяющих, с учетом имеющегося опыта обучающихся в решении задач определенного типа профессиональной деятельности, успешно реализовать на практике полученные в ходе обучения знания, умения и навыки.

С.А. Маврин, Л.И. Малашенко, под профессиональным опытом офицера понимают «...самостоятельный компонент профессиональной компетентности, определяемый социальным статусом, должностным положением и служебным функционалом. Компетентность в данном случае рассматривается в качестве квалификационной характеристики, которая обусловлена знаниями, необходимыми для осуществления профессиональных действий. Она отражает способность военного специалиста к использованию полученных знаний в своей профессиональной деятельности, готовность квалифицированно и эффективно выполнять профессиональные функции» [3, с. 123].

По мнению Л.И. Малашенко особенности опыта деятельности магистранта ВОО, «...как составляющей его профессиональной компетентности, отражаются в различных видах деятельности, классифицированных по социально-правовым, функциональным и другим признакам, а также в личностном развитии военнослужащего и его взаимоотношениях с коллегами по профессиональной работе» [5, с. 273].

В итоге в структуре организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО нами выделены когнитивный, деятельностный, профессионально-личностный, мотивационный, коммуникативный и информационно-коммуникационный компоненты (рис. 1).



Рис. 1. Структура организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО.

Соответствующее содержание указанных компонентов организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Содержание компонентов организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО

Компоненты организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО	Содержание компонентов организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО
<i>Когнитивный компонент</i> опыт организационно-управленческой деятельности, зафиксированный в знаниях	Знания методологических основ управления и организации работы органов управления. Знания об особенностях планирования, организации и осуществления организационно-управленческой деятельности.  Знания способов контроля результатов организационно-управленческой деятельности
<i>Деятельностный компонент</i> опыт осуществления способов (комплекса приемов, операций и процедур действия) организационно-управленческой деятельности, с учетом имеющихся, полученных или развитых в процессе обучения умений и навыков	Умения и навыки, обеспечивающие принятие обоснованных управленческих решений и организацию эффективной работы органов управления в ходе организационно-управленческой деятельности. Умения и навыки, обеспечивающие планирование, организацию, осуществление и контроль организационно-управленческой деятельности в различных условиях обстановки
<i>Профессионально-личностный компонент</i> опыт личностного отношения (внутреннее переживание, осмысление, рефлексия) к организационно-управленческой деятельности	Профессионально важные качества, оказывающие влияние на эффективность организационно-управленческой деятельности (организаторские, волевые, коммуникативные и креативные). Владение методами самосовершенствования и профессионально-личностного развития
<i>Мотивационный компонент</i> опыт мотивационного отношения (сила, устойчивость и характер внутренних мотивов и установок, побуждающих к достижению определенного результата) к организационно-управленческой деятельности	Общепринятые актуальные и устойчивые совокупности мотивационных установок: мотивация к осуществлению организационно-управленческой деятельности и мотивация саморазвития в качестве управленца (развития организационно-управленческой компетентности) в процессе обучения
<i>Коммуникативный компонент</i> опыт реализации коммуникативных отношений в организационно-управленческой деятельности	Знания, умения и навыки, конструктивные поведенческие модели и сценарии, ценностные установки, а также коммуникативные качества и опыт межличностного взаимодействия, необходимые для построения эффективных коммуникативных отношений в рамках осуществления организационно-управленческой деятельности
<i>Информационно-коммуникационный компонент</i> опыт информационного взаимодействия в условиях современной информационной среды, а также использования современных информационно-коммуникационных технологий в организационно-управленческой деятельности	Теоретические знания и умения в области информационно-коммуникационных технологий. Практические умения и навыки анализа информационных ресурсов, а также осуществления организационно-управленческой деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий

Таким образом целостность организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО составляют когнитивный, деятельностный, профессионально-личностный, мотивационный, коммуникативный и информационно-коммуникационный компоненты, Рассмотрим каждый из представленных компонентов по отдельности.

Прежде всего, выделенный в структуре организационно-управленческой компетентности *когнитивный компонент* позволяет, с учетом опыта организационно-управленческой деятельности слушателя магистратуры ВОО, успешно реализовывать в практической деятельности полученные в процессе обучения знания в определенной области профессиональной деятельности при решении задач военно-управленческого и организационно-управленческого типов.

*Деятельностный компонент* включает в себя определенную совокупность профессионально важных для слушателя магистратуры ВОО организационно-управленческих умений и навыков, полученных (развитых) как в процессе осуществления профессиональной деятельности, так и в процессе обучения, позволяющих

осознанно и самостоятельно принимать обоснованные управленческие решения.

*Профессионально-личностный компонент* включает в себя набор определенных профессионально важных качеств обучающегося, которые оказывают влияние на качественные характеристики его дальнейшей профессиональной деятельности. Причем, профессионально важные качества слушателя магистратуры ВОО формируются (развиваются) как в процессе осуществления его военно-профессиональной деятельности, так и в ходе профессионального образования.

Так как одной из отличительных особенностей профессиональной деятельности офицера управленца является ее неременная связь с осуществлением организационно-управленческой деятельности, в связи с этим структура его профессионально важных качеств должна обеспечивать возможность руководства подчиненными подразделениями, а также принимать обоснованные управленческие решения в любых условиях обстановки [9].

Кроме того, профессиональная деятельность военнослужащего часто осуществляется в достаточ-

но сложных и экстремальных условиях, поэтому она подразумевает наличие определенных требований к процессу профессиональной подготовки военных кадров, и, соответственно, к развитию необходимых для осуществления организационно-управленческой деятельности уникальных индивидуальных психолого-физиологических профессионально-важных качеств.

Анализ научных исследований, проведенных в данной области (А.О. Кошелева, М.М. Кашапов, А.В. Субботин, А.С. Павлов, М.Г. Дмитриева, В.Н. Ромашин, А.И. Милованов, С.П. Потанин и др.) позволил выделить определенный набор психолого-физиологических профессионально-важных качеств офицера управленца, необходимых для осуществления его организационно-управленческой деятельности.

К ним, на наш взгляд, относятся: целеустремленность, решительность, командное лидерство, коммуникабельность, нестандартность мышления, психоэмоциональная устойчивость, способность принимать обоснованные решения в нестандартных ситуациях с учетом ограниченности временного ресурса, а также в условиях наличия неполной (недостовой) информации, способность к саморефлексии, способность действовать в условиях значительных физических и психических нагрузок и др.

Таким образом, профессионально-личностный компонент характеризуется степенью формирования (развития) профессионально важных качеств организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО (организаторские, волевые, коммуникативные и креативные). Показателем достаточности развития компетентности в профессионально-личностном компоненте является их качественное проявление в организационно-управленческой деятельности.

*Мотивационный компонент*, на наш взгляд, является важной составляющей организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО и объединяет в себе общепринятые актуальные и устойчивые совокупности мотивационных установок: мотивацию к осуществлению организационно-управленческой деятельности и мотивацию саморазвития в качестве управленца (развития организационно-управленческой компетентности) в процессе обучения.

В целом он определяет устойчивость и характер внутренних мотивов и установок, побуждающих слушателя магистратуры ВОО к достижению определенного результата в организационно-управленческой деятельности.

Как отмечает Н.М. Байков социально-психологический характер мотивации, ее формирование и развитие наиболее полно отражается в профессиональной деятельности, т. к. профессиональная мотивация руководителя подразделения оказывает влияние на ее эффективность. Профессиональная мотивация офицера, как один из основных параметров психологического потенциала личности, позволяет прогнозировать успешность организационно-управленческой деятельности.

Таким образом, мотивационный компонент организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО определяется степенью развития личностной мотивации, нацеленной на достижение успеха в профессиональной деятельности. Развитие мотивационного компонента организационно-управленческой компетентности у выпускника магистратуры ВОО определяется возможностями и желанием развивать свою профессиональную компетентность.

Необходимо так же отметить, что осуществление организационно-управленческой деятельности невозможно без формирования (развития) необходимого уровня коммуникации, которая в настоящее время особенно актуальна. Стало быть, в структуре организационно-управленческой компетентности управленца необходимо выделить коммуникативный компонент, требующего приложения достаточных усилий для его формирования и развития.

*Коммуникативный компонент* организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО понимается нами как синтез знаний, умений и навыков, конструктивных поведенческих моделей и сценариев, ценностных установок, а также коммуникативных качеств и опыта межличностного взаимодействия, необходимых для построения эффективных коммуникативных отношений в рамках осуществления организационно-управленческой деятельности.

Кроме того, для решения задач организационно-управленческого типа офицер должен обладать следующими коммуникативными качествами [2]:

- 1) профессиональные качества: самостоятельное осуществление коммуникативной деятельности, положительное эмоциональное отношение к процессу осуществления коммуникативной деятельности, умение обоснованно и грамотно отстаивать свою точку зрения, целеустремленность, принципиальность, правдивость;
- 2) эмоционально-волевые качества: умеренная настойчивость, убеждение словом, личный пример, доброжелательность, достаточная требовательность, необходимое самообладание, объективность;
- 3) общекоммуникативные качества: общительность, общественная активность, инициативность в решениях и поступках, достаточная информативность, уверенность в себе, находчивость, решительность, умение работать в команде, рациональная самокритичность;
- 4) отношение к людям: честность, открытость, ответственность, порядочность, справедливость, вежливость, доброжелательность, доверие, внимательность, уважение;
- 5) нервно-психическая устойчивость: уравновешенность, выдержанность, чувствительность, динамичность.

Таким образом, успех организационно-управленческой деятельности выпускника магистратуры ВОО во многом будет зависеть от умений и навыков выстраивать эмоционально-ценностные отношения, возникающие в ходе выполнения профессиональных задач.



Также необходимо отметить, что в настоящее время, с учетом совершенствования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), достаточно актуальным становится вопрос информатизации основных сфер общества в целом и системы образования в частности. Под информационно-телекоммуникационной технологией понимаются информационные процессы и методы работы с информацией, осуществляемые с применением средств вычислительной техники и средств телекоммуникаций.

Кроме того, в условиях наращивания темпов модернизации вооружения и военной техники, с учетом специфики процесса функционирования Вооруженных сил Российской Федерации, темпа развития научно-технического прогресса, динамики изменения процесса информатизации общества, а также увеличения доли использования новых видов ИКТ военные кадры должны обладать достаточно высоким уровнем готовности и способности к реализации своих профессиональных функций и решению различного рода задач, требующих активного информационного взаимодействия.

В связи с этим особую актуальность приобретает процесс формирования (развития) у слушателей магистратуры ВОО навыков и умений использования современных ИКТ.

Поэтому в структуре организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО мы можем выделить информационно-коммуникационный компонент.

*Информационно-коммуникационный компонент* организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО понимается нами как синтез знаний, умений и навыков активного информационного взаимодействия в условиях современной информационной среды (поиск, сбор, анализ, систематизация, трансляция и др.), а также использования современных средств информационно-коммуникационных технологий при решении различных задач профессиональной деятельности.

Информационно-коммуникационный компонент организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО предполагает наличие двух

составляющих: знаниевой, предполагающей обладание определенным набором теоретических знаний в области информационно-коммуникационных технологий, и деятельностной, предполагающей наличие практических умений и навыков осуществления организационно-управленческой деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий [1].

Таким образом, представленные компоненты проявляются в способности и готовности выпускника магистратуры ВОО самостоятельно организовывать свою профессиональную деятельность, принимать обоснованные управленческие решения, создавать условия для эффективной работы подчиненных должностных лиц, грамотно использовать сформированную в процессе обучения систему организационно-управленческих знаний, умений, и навыков, а также успешно реализовывать свои личностные качества в рамках достижения поставленных целей.

С учетом проведенного анализа структурных компонентов, *организационно-управленческую компетентность* можно рассматривать как интегральное профессионально-личностное качество слушателя магистратуры ВОО, проявляющееся в его самореализации и характеризующее способность и готовность самостоятельно организовывать свою профессиональную деятельность, с целью эффективного решения задач организационно-управленческого типа и принятия обоснованных управленческих решений с учетом имеющейся системы организационно-управленческих знаний, умений, навыков и личностных качеств.

Выделенные в структуре организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ВОО компоненты позволяют связывать различные компетенции между собой и для каждой ОПОП ВО по направлениям подготовки в соответствии с ФГОС ВО подбирать их содержательный состав, а также определять формы развития каждого из компонентов в рамках формирования компетентностной модели выпускника, что в конечном итоге способствует развитию организационно-управленческой компетентности в целом.

### Библиографический список

1. Абыкенова Д.Б., Асаинова, А.Ж. Проблема формирования информационно-коммуникационной компетентности магистранта как будущего научно-педагогического работника: // Вестник НГПУ. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-informatsionno-kommunikatsionnoy-kompetentnosti-magistranta-kak-budushego-nauchno-pedagogicheskogo-rabotnika> (дата обращения: 20.06.2021).
2. Голубев Ю.В. Структура модели коммуникативной компетентности офицера // Известия ВГПУ. 2015. №1 (96). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-modeli-kommunikativnoy-kompetentnosti-ofitsera> (дата обращения: 04.04.2021).
3. Маврин С.А., Малащенко Л.И. Концептуальный взгляд на развитие профессионального опыта офицера // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2018. №2(19). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnyu-vzglyad-na-razvitiye-professionalnogo-opyta-ofitsera> (дата обращения: 02.06.2021).
4. Марковчин С.Г., Кравцов С.А. Проблемы управленческой деятельности офицера и формирование организационно-управленческой компетентности в военном вузе / С. Г. Марковчин, С. А. Кравцов // ЦИТИСЭ. 2020. № 4(26). С. 321–333.
5. Малащенко Л.И. Педагогические пути развития профессионального опыта деятельности в кризисных ситуациях у магистрантов военного вуза // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8, № 1 (26). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-puti-razvitiya-professionalnogo-opyta-deyatelnosti-v-krizisnyh-situatsiyah-u-magistrantov-voennogo-vuza> (дата обращения: 02.06.2021).
6. Пантелеев Р.Г. Организационно-управленческая компетенция будущего военного специалиста в области телекоммуникаций // Р.Г. Пантелеев, А.И. Козачок // Ученые записки Орловского государственного университета. – Орёл: ФГБОУ ВО «ОГУ имени

И.С. Тургенева», 2017. № 4 (77). С. 229–233.

7. *Савенкова Е.В.* Развитие организационно-управленческой компетентности менеджеров образования при реализации магистерских программ : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Савенкова Елена Викторовна. Москва, 2018. 212 с.

8. Шумилин В.С. Особенности формирования компетентностной модели выпускника магистратуры военного вуза в области управления материально-техническим обеспечением подразделений связи в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3++ / В.С. Шумилин, П.И. Образцов // Ученые записки Орловского государственного университета. Орёл: ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», 2020. № 2 (87). С. 224–226.

9. Шумилин В.С. Особенности формирования профессиональной компетентности слушателя магистратуры военного вуза в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. / В.С. Шумилин, А.Н. Печников, Д.С. Сизов // Ежеквартальный научно-аналитический журнал «Вестник военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева», г. Санкт-Петербург. 2020. № 3(23). С. 28–34

10. Шумилин В.С. Проблемы реализации компетентностного подхода при подготовке слушателей магистратуры ведомственной образовательной организацией в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения / В.С. Шумилин, Р.В. Пимонов // Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции «Теоретические и практические вопросы психологии и педагогики». Стерлитамак: АМИ, 2021. 74 с., С. 68–71.

## References

1. *Abykenova D.B., Asainova A.Zh.* The problem of the formation of information and communication competence of a graduate student as a future scientific and pedagogical worker: // Vestnik NGPU. 2017. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-informatsionno-kommunikatsionnoy-kompetentnosti-magistranta-kak-buduschego-nauchno-pedagogicheskogo-rabotnika> (date of the application: 20.06.2021).

2. *Golubev Yu.V.* The structure of the model of the officer's communicative competence // Izvestiya VGPU. 2015. No. 1 (96). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-modeli-kommunikativnoy-kompetentnosti-ofitsera> (date of the application: 04.04.2021).

3. *Mavrin S.A., Malashenko L.I.* Conceptual view on the development of an officer's professional experience // Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanities research. 2018. No. 2 (19). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnyy-vzglyad-na-razvitiye-professionalnogo-opyta-ofitsera> (date of the application: 02.06.2021).

4. *Markovchin S.G., Kravtsov S.A.* Problems of managerial activity of an officer and the formation of organizational and managerial competence in a military university / S.G. Markovchin, S.A. Kravtsov // CITISE. 2020. No. 4 (26). Pp. 321–333.

5. *Malashenko L.I.* Pedagogical ways of developing professional experience in crisis situations among undergraduates of a military university // Samara Scientific Bulletin. 2019. V.8, No. 1 (26). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-puti-razvitiya-professionalnogo-opyta-deyatelnosti-v-krizisnyh-situatsiyah-u-magistrantov-voennogo-vuza> (date of the application: 02.06.2021).

6. *Panteleev R.G.* Organizational and managerial competence of the future military specialist in the field of telecommunications / R.G. Panteleev, A.I. Kozachok // Scientific notes of the Orel State University. Orel: FSBEI VO "OSU named after I.S. Turgenev", 2017. No. 4 (77). Pp. 229–233.

7. *Savenkova E.V.* Development of organizational and managerial competence of education managers in the implementation of master's programs: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Savenkova Elena Viktorovna. Moscow, 2018. 212 p.

8. *Shumilin V.S.* Features of the formation of a competency model of a graduate of a master's program of a military university in the field of logistics management of communications units in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education 3 ++ / V.S. Shumilin, P.I. Obratstov // Scientific notes of the Orel State University. Orel: FSBEI VO "OSU named after I.S. Turgenev", 2020. No. 2 (87). Pp. 224–226.

9. *Shumilin V.S.* Features of the formation of professional competence of a student of the magistracy of a military university in accordance with the requirements of the new generation federal state educational standards. / V.S. Shumilin, A.N. Pechnikov, D.S. Sizov // Quarterly scientific-analytical journal "Bulletin of the Military Academy of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulev", St. Petersburg. 2020. No. 3 (23). Pp. 28–34.

10. *Shumilin V.S.* Problems of the implementation of the competence-based approach in the preparation of graduate students by a departmental educational organization in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standards of a New Generation. Shumilin, R.V. Pimonov // Collection of articles based on the results of the International Scientific and Practical Conference "Theoretical and Practical Issues of Psychology and Pedagogy". Sterlitamak: АМИ, 2021. 74 p., Pp. 68–71.

УДК 378.147

UDC 378.147

**ОВСЯННИКОВА О.Н.**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»  
E-mail: ovsoksana@rambler.ru

**ИВАНОВА О.Ю.**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: ivanoks@mail.ru

**OVSYANNIKOVA O.N.**

Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Foreign Languages Department, Federal State Autonomous Institution of Higher Education "National Research Nuclear University "MEPhI"  
E-mail: ovsoksana@rambler.ru

**IVANOVA O.YU.**

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Foreign Languages Department, Orel State University  
E-mail: ivanoks@mail.ru

## ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

### FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF THE TECHNICAL UNIVERSITY

*Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме иноязычной подготовки студентов технических специальностей. Авторы акцентируют внимание на том, что иноязычное образование будущих специалистов в соответствии с их профессиональными интересами, мотивами и способностями способствует решению задач, которые можно соотнести не только с развитием языковых знаний, умений и навыков, но также с усовершенствованием профессиональной подготовки студентов. Делается вывод о том, что для эффективного и продуктивного обучения иностранному языку студентов технического университета необходимо создание комфортной обучающей языковой среды с использованием инновационных методов обучения. Применение в образовательном процессе инновационных методов обучения иностранным языкам, по мнению авторов, позволяет стимулировать познавательную активность обучающихся, повысить мотивацию студентов и уровень их профессиональной компетентности.*

*Ключевые слова:* иноязычное образование, инновационные методы обучения, английский язык для специальных целей.

*The article is aimed at tackling the current problem of foreign language training of students of technical specialties. The authors emphasize that the foreign language education of future specialists in accordance with their professional interests, motives and abilities helps to solve problems that can be related not only to the development of language knowledge, skills and abilities, but also to the improvement of professional training of students. It is necessary to create a comfortable learning language environment using innovative teaching methods to provide effective and productive teaching of foreign languages to students at technical universities. The authors state that the use of innovative methods of teaching foreign languages in the educational process allows to stimulate the cognitive activity of students, increase the motivation of students and the level of their professional competence.*

*Keywords:* foreign language training, innovative methods of teaching, English for Special Purposes.

В настоящее время практическое владение иностранным языком стало обязательной составляющей гуманитарного блока в образовании специалиста технического профиля. В связи с этим большое внимание в настоящее время уделяется иноязычному образованию будущих специалистов в соответствии с их профессиональными интересами, мотивами и способностями обучающихся, так как способствует решению задач, которые можно соотнести не только с развитием языковых знаний, умений и навыков, но также с усовершенствованием системы профессиональных знаний у студентов по их специальности и дальнейшим использованием в их области деятельности.

В современном мире иностранный язык играет очень важную роль в жизни человека. С помощью языка информация может быть передана таким образом, что позволит

облегчить сотрудничество между членами общества [8]. Это означает, что с помощью английского языка человек может свободно общаться с другими людьми по всему миру.

Неоспоримым является тот факт, что английский язык является одним из языков, который дает возможность людям иметь международные контакты в разных профессиональных сферах. Как язык межнационального общения, соединяющий людей из разных стран, английский язык является базовой дисциплиной в технических вузах.

В век знаний значимость общения возрастает день ото дня в нашем мире, который становится похожим на единый социум. В соответствии с этим меняются цели, методы и технологии обучения. Это изменение заставляет педагогов проводить занятия, которые направлены

на профессионально-ориентированное общение.

Однако, следует констатировать, что в высших учебных заведениях недостаточное внимание уделяется обучению студентов академическому английскому языку. Низкий уровень языковой подготовки затрудняет их участие в международных конференциях, которые проводятся в других странах, где рабочим языком конференции является английский язык.

Анализ качества обучения иностранному языку в технических вузах указывает на то, что существующие модели обучения не всегда позволяют в полной мере раскрыть потенциальные способности студентов к изучению языка. Это объясняется тем, что, прежде всего преподавание направлено на формирование и развитие умений и навыков в предметной области, не учитывает в должной мере возможности развития коммуникативных способностей обучающихся.

Обучение английскому языку для специальных целей (ESP – English for Special Purposes) определяется разными авторами по-разному. Например, ESP представляет собой специфические вербальные выражения, которые зависят от науки, техники, профессии, лексического, структурного и функционального языка общения [7]. Английский язык для специальных целей – это учебная программа, которая разрабатывается с учетом особых потребностей конкретной группы студентов при разработке содержания и целей курса [11]. Английский язык для специальных целей характеризуется общим содержанием области науки и техники, в которой специализируются студенты. В ESP содержание деятельности адаптируется к потребностям студента. При проектировании курса учебно-познавательная деятельность ориентирована главным образом на студентов. Другими словами, ESP применяется с помощью подхода, ориентированного на обучающихся. При таком подходе определяются потребности студентов – почему они хотели бы изучать английский язык и какой английский они будут использовать в своей профессии. Эта информация может использоваться в качестве руководства при разработке содержания курса, соответствующего интересам и потребностям студентов.

Следует подчеркнуть, что ESP – это подход в обучении английскому языку, который является эффективным способом обучения в определенной области. Общеизвестно, что обучение английскому языку для специальных целей не является новым явлением, возникшим в последние годы [10]. Даже в древние времена люди, которые работали особенно в торговле, имели обыкновение использовать иностранный язык при покупке и продаже товаров. Поэтому ESP можно определить как особый подход к обучению английскому языку, который имеет свои уникальные характеристики. Эти особенности связаны с проектированием курса, внедрением ESP и ролью преподавателя на занятиях ESP.

При обучении английскому языку для специальных целей активно используется коммуникативный подход. Применение коммуникативного подхода в учебно-воспитательном процессе заключается в том, что

студенты активно говорят на английском языке на занятиях. Преподаватель вовлекает студентов во все виды речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение и письмо. В центре внимания находится преподавание – обучение в аудитории. Изучение орфографии, грамматики и лексики не является целью обучения, но является лишь сопутствующей составляющей. При осуществлении учебной деятельности преподаватель всегда дает пояснения о том, как выполнять задания, приводит примеры выполнения заданий, следит за деятельностью студентов во время их работы, обсуждает результаты работы со студентами, при необходимости предоставляет обратную связь.

Однако, на практике можно столкнуться с тем, что использование коммуникативного подхода при обучении английскому языку может быть неэффективным. Это связано с тем, что:

- не все студенты принимают активное участие в коммуникации;
- не все задания были выполнены и интенсивно обсуждены студентами;
- доминирование преподавателей в учебной деятельности.

Чтобы преодолеть данные проблемы, преподаватель должен играть роль посредника и мотиватора в процессе обучения иностранному языку студентов технического университета. Обучающиеся, в свою очередь, должны выполнять поставленные задачи добросовестно и правильно, быть активными на занятии.

В процессе иноязычной подготовки студентов технического университета огромная роль отводится обучению чтению, как одному из видов речевой деятельности. Для формирования навыков чтения целесообразно использовать аутентичную литературу технической направленности. Задания, направленные на формирование навыков чтения, должны быть тщательно подготовлены преподавателем. Процедура чтения состоит из трех этапов: дотекстовый этап, этап чтения текста или статьи, послетекстовый этап. Следует отметить, что все действия и анализ выполняются одновременно и интегрировано. Выполняя такие задания, развиваются различные виды чтения – просмотровое чтение, поисковое чтение, изучающее и ознакомительное чтение. Целесообразно обучать студентов чтению между строк, прогнозированию и умозаключению на основе контекста. Задания, предложенные преподавателем, могут выполняться в ходе группового обсуждения, во время которого студенты высказывают свое мнение, делятся идеями. От студентов требуется активное участие, прилежание, трудолюбие и умение общаться, смелость высказывать свое мнение и не бояться говорить по-английски. Чем серьезнее студенты подходят к выполнению заданий, тем активнее они используют английский язык при обсуждении задания. Подобные задания оказывают положительное влияние на студентов и способствуют развитию навыков чтения технической литературы в когнитивном, аффективном и психомоторном аспектах.

Неоспоримым является тот факт, что роль преподавателя постоянно изменяется, так как он является проводником и помощником для студентов в изучении иностранного языка. Преподаватель является не только организатором, но и непосредственным участником учебного процесса. А для плодотворного сотрудничества между педагогом и обучающимися эффективным представляется создание комфортной обучающей языковой среды с использованием инновационных методов обучения. Считаю целесообразным более подробно остановиться на одном из наиболее востребованных в настоящее время методе-игровом методе обучения.

В период пандемии Covid-19 очень востребованным стало онлайн обучение. Такой вид обучения устраняет временные и дистанционные барьеры платформы электронного обучения, которые востребованы миллионами обучающихся, и на этих платформах наблюдается значительный процент отсева. Одной из основных причин этой проблемы является отсутствие мотивации у обучающихся, несмотря на их различные стили обучения. Некоторые исследователи считают, что геймификация поможет решить эту проблему и вовлечет большое количество студентов. Одной из основных проблем с элементами геймификации является их неспособность вызвать внутреннюю мотивацию у обучающихся.

Геймификация – это обучение на основе игр, которое относится к типу игрового процесса с четкими и определенными результатами обучения. Это означает использование хорошо разработанных цифровых и нецифровых игр для стимулирования языковых способностей обучающихся, критического мышления и способности решать проблемы.

Общеизвестно, что игровые методы обучения могут повысить вовлеченность обучающихся и улучшить процесс обучения. Во-первых, путем обобщения литературы можно сопоставить основные концепции, необходимые для того, чтобы учебное вмешательство считалось геймифицированным, и описать разработку интерактивного игрового учебного продукта. Во-вторых, влияние геймификации на результаты обучения изучается с помощью опроса до и после вмешательства. Считается, что игровые методы обучения оказывают положительное влияние на обучение студентов. В-третьих, влияние геймифицированных продуктов на участие студентов варьируется в зависимости от того, мотивирован ли студент внутренне или внешне.

Вышеизложенное позволяет констатировать тот факт, что компетентное владение иностранным языком является в настоящее время важным критерием успешности выпускников вуза. Иноязычная подготовка студентов технических университетов актуализируется в связи с расширением экономических связей, сотрудничеством различных предприятий с зарубежными партнерами. В связи с этим у выпускников технических вузов следует сформировать такие компетенции, которые помогут в конкретных ситуациях решению насущных проблем. Применение в образовательном процессе различных методов обучения иностранным языкам позволяет стимулировать познавательную активность обучающихся через конструирование творческих учебных задач, проблемных заданий и ситуаций, повысить общую активность студентов, что, в свою очередь, способствует повышению уровня профессиональной компетентности будущего специалиста.

### Библиографический список

1. *Иванова О.Ю.* Использование активных методов в условиях профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. // Гаудеамус: Психолого-педагогический журнал. Тамбов, 2005. №1 (7). С. 87–94.
2. *Ковалевская Е.В.* Генезис и современное состояние проблемного обучения: общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 36 с.
3. *Овсянникова О.Н.* Развитие креативности у курсантов на занятиях по иностранному языку «Знание. Понимание. Умение» Научный журнал Московского гуманитарного университета № 1, 2013. Москва, 2013. С. 209–213.
4. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей, учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования. Мн.: Лексис, 2003. 184 с.
5. *Сафонова В.В.* Проблемные задания на уроках английского языка в общеобразовательной школе. Воронеж, 1987. 174 с.
6. *Тер-Минасова С.* Язык и межкультурная коммуникация. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) М.: Слово/Slovo, 2000. 260с.
7. *Demircan Ö.* Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık. 1990, p. 216.
8. *Leech Geoffrey,* 1989. Semantics. Great Britain: Richard Clay Ltd pp.45– 55.
9. *Millrood R.,* Theory of language teaching. Language didactics, Tambov, 2004, pp. 20–25.
10. *Munby J.* Communicative syllabus design. Cambridge: Cambridge University Press, 1978, p.232.
11. *Richards, J.C., & Rodgers, T.S.* Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. 2010, p. 198.
12. *Steinberg, Danny D,* Hiroshi Nagata, David P Aline. 2001, p.190. Psycholinguistics: Language, Mind and World. England: Longman.

### References

1. *Ivanova O.Y.* The use of active methods in the conditions of professionally-oriented teaching of a foreign language in a non-linguistic university. // Gaudeamus: Psychological and pedagogical journal. Tambov, 2005. №1 (7). Pp. 87–94.
2. *Kovalevskaya E.V.* Genesis and the current state of problem-based learning: general pedagogical analysis in relation to the methodology of teaching foreign languages : abstract. dis. ... candidate of Pedagogical Sciences. M., 2000. 36 p.
3. *Ovsyannikova O.N.* Development of creativity of cadets in foreign language classes “Knowledge. Understanding. Skill” Scientific Journal of the Moscow University of the Humanities No. 1, 2013. Moscow, 2013. Pp. 209–213.
4. *Passov E.I.* Communicative foreign language education: preparing for the dialogue of cultures: a manual for teachers, institutions

providing comprehensive education. Mn.: Lexis, 2003. 184 p.

5. *Safonova V.V.* Problem tasks in English lessons at a secondary school. Voronezh, 1987. 174 p.
  6. *Ter-Minasova S.* Language and intercultural communication. Language and intercultural communication: (Textbook) Moscow: Slovo, 2000, Pp. 260.
  7. *Demircan Ö.* Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık. 1990. p. 216.
  8. *Leech Geoffrey*, 1989. Semantics. Great Britain: Richard Clay Ltd Pp.45– 55
  9. *Millrood R.*, Theory of language teaching. Language didactics, Tambov, 2004, Pp. 20–25.
  10. *Munby J.* Communicative syllabus design. Cambridge: Cambridge University Press, 1978, Pp. 232.
  11. *Richards J.C., & Rodgers T.S.* Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. 2010, Pp. 198.
  12. *Steinberg Danny D, Hiroshi Nagata, David P Aline.* 2001, p.190. Psycholinguistics: Language, Mind and World. England: Longman.
-

УДК 159.96

UDC 159.96

**ОВСЯННИКОВА О.А.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: olenka\_letters@mail.ru

**ФЕДОРОВА М.А.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: 9011975m@gmail.com

**ФЕДОРОВ М.Г.**

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: mf4427869@gmail.com

**OVSYANNIKOVA O.A.**

PhD in Education, associate Professor of Psychology and Pedagogy Department, Orel State University  
E-mail: olenka\_letters@mail.ru

**FEDOROVA M.A.**

PhD in Education, Associate Professor of Psychology and Pedagogy Department, Orel State University  
E-mail: 9011975m@gmail.com

**FEDOROV M.G.**

Student of Orel State University  
E-mail: mf4427869@gmail.com

**К ВОПРОСУ ОБ УСПЕШНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

**ON THE QUESTION OF THE SUCCESS OF THE LEARNING PROCESS AT THE UNIVERSITY**

*Статья посвящена рассмотрению вопроса о наличии логической взаимосвязи категорий «психологический климат» в студенческой группе, «социальное самочувствие» и «психическое здоровье» студента. Подчеркивается важность создания благоприятного психологического климата для сохранения и укрепления психического здоровья студента, выступающего значимым условием успешности процесса обучения в вузе.*

*Ключевые слова:* успешность процесса обучения, психологический климат, социальное самочувствие, психическое здоровье.

*The article is devoted to the consideration of the question of the existence of a logical relationship between the categories «psychological climate» in the student group, «social well-being» and «mental health» of the student. The importance of creating a favorable psychological climate for the preservation and strengthening of the mental health of the student, which is a significant condition for the success of the learning process at the university.*

*Keywords:* the success of the learning process, psychological climate, social well-being, mental health.

Процесс модернизации современного общества в целом и системы высшего образования, в частности, обусловил необходимость повышения качества подготовки специалиста. Квалифицированный специалист сегодня – это не только профессионально-компетентная личность, но и личность, способная быстро реагировать на вызовы времени, адаптироваться в конкурентной социально-экономической среде, находить решения в кризисных ситуациях, т.е. личность – успешная во всех отношениях. Поэтому проблема успешности обучения является одной из квинтэссентных проблем современного образования.

Сказанное побудило нас к проведению исследования по обозначенной проблеме, первые результаты которого представлены в этой статье. Цель данной работы заключается в определении влияния социально-психологических факторов на успешность процесса обучения в вузе и установлении дидактических механизмов управления ими.

Вопросы успешности обучения поднимались не раз на страницах психолого-педагогической литературы. В работах Ю.В. Братчиковой, С.В. Фоминой,

Н.В. Шереметовой, Л.Е. Шубиной, О.А. Яшновой и др. не только раскрывается сущность понятия «успешность в обучении», но и выделяются ее критерии и показатели. Анализ данных работ показал, что наиболее удачным, с позиции личностно-развивающего подхода к образованию, является точка зрения Е.А. Ширяева, который под успешностью обучения понимает «положительный результат учащегося в учебе, подкрепленный позитивно-адекватной самооценкой ученика достигнутого результата и положительным отношением окружения учащегося к его результатам, сопровождаемый позитивным эмоциональным состоянием» [12, с. 171]. В данном определении делается акцент не только на когнитивных результатах обучения, как показателях освоения внешней дидактической среды, но и личностных результатах, характеризующих внутреннюю психо-эмоциональную составляющую. Исходя из сказанного, Ширяев Е.А. определяет в качестве критериев успешности обучения такие, как: когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой и социально-психологический [там же]. Ни у кого не вызывают сомнения первые три критерия из указанных выше. Действительно, успеш-

ный специалист – это, прежде всего, компетентный специалист, обладающий высоким уровнем знаний, сильной мотивацией к предстоящей деятельности и высоким уровнем самосознания и саморегуляции. Указанные характеристики выступают прямыми результатами процесса обучения, и о них немало сказано на страницах научной печати. Что же касается последнего критерия успешности – социально-психологического, то на наш взгляд, он заслуживает особого внимания.

Основными показателями социально-психологического критерия успешности обучения выступают: социометрический статус обучающегося, отношения в учебной группе, социальная адаптированность, хорошее физическое и психическое здоровье, адекватно-позитивная самооценка и удовлетворенность учебным процессом. Данные показатели представляют собой собирательную характеристику социально-психологического климата в учебной группе. При этом необходимо отметить особое влияние социально-психологического климата на формирование личности в период юности.

В переводе с латыни студент (от лат. *Students*) – усердно работающий, занимающийся. Само определение данной категории свидетельствует о том, что главная составляющая жизни студента – учебная деятельность, подготовка к профессиональной деятельности, личностный рост. В юношеском возрасте происходит формирование мировоззрения, самосознания. В данном возрастном периоде личность стремится к самоутверждению и самоуправлению, складывается представление о себе.

Период обучения в вузе – очень сложный период. Он характеризуется не только многоплановостью становления личностных черт, но и тем, что происходит одновременное наложение друг на друга двух возрастных периодов – второго периода юности и первого периода зрелости, что не может не отразиться на специфике протекания рассматриваемого периода становления личности. Пристальное внимание данному периоду уделяли в своих трудах такие ученые, как Б.Г. Ананьев, М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, З.Ф. Есарева и др. Так, например, М.В. Буланова-Топоркова к характерным особенностям данного возраста относит: «усиление сознательных мотивов поведения, повышение интереса к целям, образу жизни. Вместе с тем, способность к сознательной саморегуляции развита еще не в полной мере, что обуславливает вероятность проявления немотивированного риска, неумение прогнозировать последствия своих поступков» [2, с. 257]. По этой же причине и сам процесс социализации в юношеском возрасте, и его результаты во многом определяются влиянием факторов социализации, под которыми принято понимать обстоятельства, «оказывающие то или иное влияние на человека и требующие от него определенного поведения и определённой активности» [5, с. 5].

А.В. Мудрик факторы социализации объединяет в

четыре группы: «мегафакторы (космос, планета, мир); макрофакторы (страна, этнос, общество, государство); мезофакторы (регион, город, село, поселок), которые оказывают на социализацию как прямое, так и опосредованное воздействие через микрофакторы (семья, группы сверстников, студенческие группы и т.д.)» [5, там же]. Студенческую группу, в которой студент проводит значительную часть своего времени, можно рассматривать как психологический центр формирования личности юношеского возраста, в связи с чем, особую значимость приобретает проблема психологического климата в группе.

В социальной психологии и социологии совместно рассматривают понятия: «психологический климат», «морально-психологический климат», «нравственная атмосфера», «настрой». К.К. Платонов определяет психологический климат как «качественную сторону межличностных отношений, проявляющуюся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе»; «взаимодействие физической и социальной среды и личности, которое устойчиво отражается её сознанием, формируя её психическое состояние»; «объективную реальность, которую личность отражает, включаясь в эту группу; отражённый психологический климат становится одновременно и его субъективной реальностью, и объективной реальностью для других членов этой группы» [6, с. 138–139].

Психологический климат в студенческой группе можно рассматривать одновременно и как фактор, и как показатель специфики взаимоотношений в системе «личность – группа». Студент может испытывать разнообразные воздействия со стороны группы, причем как позитивного характера (доброжелательность, поддержку), так и негативного характера (давление, ущемление, принуждение), вследствие чего он может ощущать гордость или ненависть, бояться или дорожить группой, а может и попросту группой пренебрегать. При этом, психологический климат – это одновременно и групповое давление, и социальный контроль, в связи с чем, его можно рассматривать как фактор, оказывающий непосредственное влияние на социальное самочувствие личности студента, на его психическое здоровье, специфику протекания учебной деятельности.

Социально-психологический климат, как интегральное состояние, включает комплекс характеристик. Исследователи: Барская О.Л., Платонов К.К., Утлик В.Э., Шепель В.М. и др. – определили систему показателей, по которым можно судить об эмоциональном состоянии студенческой группы, определить уровень сформированности социально-психологического климата в ней (см. Таблицу 1).

Таким образом, социально-психологический климат можно рассматривать как интеграцию частных состояний группы, который представляет собой результат деятельности, поведения, усилий многих: от самих членов студенческой группы – до преподавателей и куратора.



Также, можно отметить наличие логической взаимосвязи категорий: «психологический климат» – «социальное самочувствие» – «психическое здоровье», поскольку психологический климат в группе создает основу для формирования определенного социального самочувствия каждого члена группы, которое, в свою очередь, оказывает влияние на психическое здоровье студента.

Категорию «социальное самочувствие» принято рассматривать в контексте процесса социализации. О.Л. Барская определила «социальное самочувствие как состояние, возникающее в результате восприятия и оценки индивидом соответствия между его актуальной позицией и степенью удовлетворённости конкретной ситуацией, что в свою очередь обусловлено ценностными ориентациями, социальными установками, ожиданиями, уровнем притязаний» [1, с. 10]. В отношении студента «социальное самочувствие» можно рассматривать как «переживание состояния психологического комфорта или дискомфорта, являющееся выражением удовлетворенности или неудовлетворенности ситуацией в целом или отдельными ее параметрами. Результатами переживания негативного социального самочувствия (или психологического дискомфорта) студентов в условиях студенческой группы становятся: «уход в себя»; эмоциональная неготовность к общению с преподавателем; конфликтный характер взаимоотношений в системах «студент-студент» и студент-преподаватель» [5,

с. 304], что, в свою очередь, нередко становится причиной формирования отклоняющегося поведения студентов, характеризующегося устойчивым, повторяющимся нарушением норм и правил социального поведения, создавая опасность для психического здоровья студента.

Всемирная Организация здравоохранения определяет «психическое здоровье» как «состояние благополучия, при котором человек может реализовывать свой собственный потенциал, справляться со стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества» [3]. Именно психическое здоровье является основой благополучия и эффективного функционирования человека и сообщества.

Е.В. Снедков, разрабатывая современную концепцию психического здоровья, делает вывод о том, что состояние психического здоровья зависит не столько от социальных условий, сколько от духовного и нравственного благополучия личности, в связи с чем формулирует свое определение: «психическое здоровье – это субъективно ощущаемая и объективно подтверждаемая, относительно стабильная и постоянно совершенствуемая гармония душевной жизни, позволяющая гармонично взаимодействовать с природой и социальной средой, полноценно реализовывать свой духовный и интеллектуальный потенциал и переносить стрессорные нагрузки без длительных психопатологических психосоматических последствий» [9].

Таблица 1.

Показатели социально-психологический климата в студенческой группе

№ п/п	Показатели благоприятного социально-психологический климата в студенческой группе	Показатели неблагоприятного социально-психологического климата в студенческой группе
1.	Преобладает бодрый жизнерадостный тон взаимоотношений; наблюдается оптимизм в настроении; отношения строятся на принципах сотрудничества, взаимопомощи, доброжелательности; стремление членов группы участвовать в совместных делах; совместное проведение свободного времени; критика сопровождается добрыми пожеланиями.	Преобладает подавленное настроение, отмечается пессимизм, нередко имеет место конфликтность, агрессивность; в отношениях преобладает соперничество; члены группы не стремятся к контактам друг с другом; критические замечания носят характер явных или скрытых выпадов, «на лицо» стремление к унижению личности другого; каждый считает свою точку зрения главной и нетерпим к мнению остальных.
2.	Существуют нормы справедливого и уважительного отношения к членам группы; имеет место поддержка «слабых», члены группы выступают в их защиту; поддерживают и помогают новичкам.	Не наблюдаются справедливость, честность и равенство во взаимоотношениях, группа разделена на «привилегированных» и «отвергнутых»; к «слабым» относятся с пренебрежением, насмешками; новички чувствуют себя чужими, по отношению к ним нередки проявления враждебности.
3.	Высоко ценят такие черты личности как принципиальность, доброжелательность, честность, трудолюбие, бескорыстие.	Такие черты личности как принципиальность, доброжелательность, честность, трудолюбие, бескорыстие – не в почете.
4.	Члены группы активны, энергичны, динамично реагируют на ситуации, в которых необходимо выполнить социально-значимое дело, добиваются высоких показателей в учебной и общественно-полезной деятельности.	Поведение членов группы характеризуется инертностью, пассивностью, стремлением «отгородиться» от остальных, на выполнение общественно-полезной деятельности членов группы организовать крайне трудно.
5.	Положительные или отрицательные результаты в достижениях отдельных членов вызывают искреннее участие всей группы.	Успехи или неудачи одного оставляют равнодушными членов группы, могут вызывать у них зависть или злорадство.
6.	В отношениях между объединениями (подгруппами) внутри группы имеет место понимание, сотрудничество, взаимопомощь. Во взаимодействии между членами внутри группы наблюдается взаимопонимание, содействие друг другу, готовность прийти на помощь.	В группе складываются противодействующие между собой неформальные структуры (подгруппы), отказывающиеся от участия в совместной деятельности. В сложных ситуациях члены группы не способны к консолидации, возникает растерянность, конфликты, взаимные обвинения.

Н.И. Татаркина, на основе анализа имеющихся подходов к определению категории «психическое здоровье», формулирует следующее его определение: «это состояние относительно неустойчивого «душевного» равновесия человека, динамично развивающееся в течение всей его жизни под воздействием внутренней и внешней среды, которое субъективно ощущается самим индивидом, объективно подтверждается и позволяет ему гармонично взаимодействовать с самим собой, с окружающей его природой и социальной средой; наиболее полно реализовывать свой интеллектуальный и творческий потенциал, а также быть относительно устойчивым к воздействию различных стрессовых нагрузок и переносить их с наименьшими последствиями для себя» [10].

Я. Лан формулирует следующий перечень критериев психического здоровья личности (см. Таблицу 2) [4].

Психическое здоровье личности в студенческой группе формируется, прежде всего, самими студентами (намеренно или ненамеренно, сознательно или бессознательно) и складывается из влияния обучающихся друг на друга. При этом оно определено рядом особенностей, которые вытекают из специфики объединяющей студентов учебной деятельности. Для студента важное значение имеет отношение к нему ближайшего социального окружения, а особую ценность приобретают «значимые» для него люди, поскольку благоприятное положение в окружающем социуме создаёт комфортные условия для развития личности, успешности процесса обучения, препятствует процессу виктимизации. В условиях образования в вузе в категорию «значимых» для студента людей входят конкретные субъекты учебно-воспитательного процесса: преподаватели, одногруппники, однокурсники.

Таким образом, создание благоприятного психологического климата в студенческой группе, влияющего на формирование психологического комфорта и оказывающего позитивное влияние на психическое здоровье и успешность процесса обучения в целом, зависит от усилий всех субъектов педагогического процесса, требует знания его природы и средств регулирования.

В завершении необходимо отметить, что, рассматривая психологический климат группы и психическое здоровье каждой личности в ней как совокупный фактор успешности процесса обучения в вузе, следует помнить о необходимости позитивного взаимовлияния как педагогического, так и студенческого коллективов. С этой целью в образовательном процессе необходимо

применять рефлексивно-ориентированные педагогические ситуации, которые будут способствовать формированию адекватно-положительной самооценки как у самих обучающихся, так и у всей группы к каждому из ее членов, а также позволят преподавателю или другому «референтному лицу» в группе откорректировать свое отношение к достижениям обучающихся, создавая для них «ситуации успеха», вселяя уверенность в успешность процесса обучения в целом.

Таблица 2.

Основные критерии психического здоровья личности

№п/п	Критерии психического здоровья личности	Содержательный аспект
1.	Принятие себя как человека, достойного уважения.	Центральная составляющая психического здоровья личности.
2.	Умение поддерживать позитивные, доверительные отношения с другими.	Открытость, доброжелательность в общении.
3.	Автономность.	Наличие внутренних мотивов поведения (как независимость и способность человека регулировать свое поведение изнутри, не ждать похвалы или оценки себя со стороны окружающих, это способность, благодаря которой человек может не придерживаться коллективных верований, предрассудков и страхов).
4.	Экологическое мастерство.	Способность человека активно выбирать и создавать собственное окружение, которое отвечает его психологическим условиям жизни.
5.	Наличие цели в жизни.	Уверенность в наличии цели и смысла жизни; деятельность, направленная на достижение этой цели.
6.	Самосовершенствование.	Необходимость развивать собственный потенциал, т.е. должна иметь место потребность реализации себя и собственных способностей. Важным аспектом отношения к себе, как к личности, способной к самосовершенствованию, является также открытость новому опыту

### Библиографический список

1. Барская О.Л. Социальное самочувствие: методологические и методические проблемы исследований: Автореф. дисс. канд. философ. наук. М., 1989.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.
3. Европейская декларация по охране психического здоровья; проблемы и охрана психического здоровья. Финляндия: Хельсинки, 12–15 января 2005 года. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: //www.wikipedia.org.
4. Лан Я. Что нужно для психического здоровья? [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://newsland.ru.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.

6. *Платонов К.К.* Проблемы управления психологическим климатом коллектива // Социально-психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов. Курган, 1977. С. 138–139.
7. *Правдюк В.Н., Овсянникова О.А.* Психолого-педагогическая компетентность преподавателя как условие успешности реализации педагогического процесса в вузе // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. 2012. № 2 Гуманитарные и социальные науки. С. 303–310.
8. *Серякова С.Б.* Психолого-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования: Монография. М.: МПГУ, 2005. 323 с.
9. *Снедков Е.В.* Современная концепция психического здоровья. [электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://psychiatry.spsma.spb.ru/lib/snedkov/snedkov6.html>.
10. *Татаркина Н.И.* Подходы к определению психического здоровья. (Актуальные вопросы модернизации российского образования: Материалы 5 Международной научно-практической Интернет-конференции. Таганрог, 30 апреля 2010 года). [Текст]: Сборник научных трудов / Под науч. ред. проф. Г.Ф. Гребенщикова. М.: Издательство «Спутник+», 2010. 295 с.
11. *Утлик В.Э.* Психологический климат студенческой группы // Инновации в образовании. №8. 2010. С. 32–42.
12. *Ширяев Е.А.* К вопросу о критериях и показателях успешности обучения учащихся // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2016. № 14, С. 168–173.

### References

1. *Barskaya O.L.* Social well-being: methodological and methodological problems of research: Abstract. Diss. Candidate of Philosophical Sciences. M., 1989.
  2. *Bulanova-Toporkova M.V.* Pedagogy and psychology of higher school: textbook. Rostov-on-Don: Phoenix, 2002. 544 p.
  3. European Declaration on Mental Health; problems and Protection of Mental Health. Finland: Helsinki, January 12–15, 2005). [electronic resource] – Access mode. – URL: <http://www.wikipedia.org>.
  4. *Lan Ya.* What is needed for mental health? [electronic resource] – Access mode. – URL: <http://newsland.ru>.
  5. *Mudrik A.V.* Social pedagogy: Studies for students of pedagogical universities / Edited by V.A. Slastenin. 3rd ed., ispr. and add. M.: Publishing Center “Academy”, 2000. 200 p.
  6. *Platonov K.K.* Problems of managing the psychological climate of the collective // Socio-psychological problems of increasing the efficiency of production teams. Kurgan, 1977. Pp. 138–139
  7. *Pravdyuk V.N., Ovsyannikova O.A.* Psychological and pedagogical competence of a teacher as a condition for the successful realization of the pedagogical process at the university // Scientific notes of the Orel State University. Scientific journal. 2012. No. 2 Humanities and Social Sciences. Pp. 303–310.
  8. *Seryakova S.B.* Psychological and pedagogical competence of a teacher of additional education: Monograph. M.: MPSU, 2005. 323 p.
  9. *Snedkov E.V.* Modern concept of mental health. [electronic resource]. – Access mode. – URL: <http://psychiatry.spsma.spb.ru/lib/snedkov/snedkov6.html>.
  10. *Tatarkina N.I.* Approaches to the definition of mental health. (Actual issues of modernization of Russian education: Materials of the 5th International Scientific and Practical Internet Conference. Taganrog, April 30, 2010). [Text]: Collection of scientific papers / Under the scientific editorship of prof. G.F. Grebenshchikov. M.: Publishing house “Sputnik+”, 2010. 295 p.
  11. *Utlik V.E.* The psychological climate of the student group // Innovations in education. No.8. 2010. Pp. 32–42.
  12. *Shiryayev E.A.* On the question of criteria and indicators of student learning success // Scientific bulletin. Humanities series. 2016. No. 14, Pp. 168–173.
-

**ПАТРОНОВА И.А.**

кандидат педагогических наук, БУ ОО ДПО «Институт развития образования»  
E-mail:patronova@list.ru

**PATRONOVA I.A.**

Candidate of Pedagogy, BI of the OR «The Institute for the Education Development»  
E-mail:patronova@list.ru

**ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА,  
КАК НАИБОЛЕЕ ЗНАЧИМЫХ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**THE EXPERIENCE OF RESEARCHING THE PERSONALITY TRAITS  
OF A TEACHER AS THE MOST SIGNIFICANT IN PROFESSIONAL ACTIVITY**

*В статье поднимается проблема значимых качеств личности в профессиональной деятельности учителя. Результаты исследования качества личности учителя получены путем анализа нормативной базы системы образования, обобщения результатов научных изысканий. Представлены результаты выбора личностных качеств учителя, значимых для эффективного осуществления трудовых функций, по мнению самих педагогов, руководителей, обучающихся и родителей обучающихся. Изучение мнения респондентов проходило путем организации различных опросов при организации образовательных событий, профессиональных и родительских сообществ, различных групп в социальных сетях. Проведен анализ доминирующих качеств личности, проявляемых при освоении программ дополнительного профессионального образования.*

**Ключевые слова:** учитель, качества личности, профессионально-педагогическая деятельность.

*The article raises the problem of significant personal qualities in the professional activity of a teacher. The results of the study of the qualities of the teacher's personality were obtained by analyzing the regulatory framework of the education system, generalizing the results of scientific research. The results of the selection of personal qualities of a teacher that are significant for the effective implementation of labor functions, according to the teachers themselves, supervisors, students and parents of students, are presented. The respondents' opinions were studied by organizing various surveys during the organization of educational events, professional and parent communities, and various groups in social networks. The analysis of the dominant personality qualities manifested during the development of additional professional education programs is carried out.*

**Keywords:** teacher, personality traits, professional and pedagogical activity.

**Введение**

Научный интерес к вопросу изучения личности педагога закономерен и не прост. Во-первых, именно личность педагога является ресурсом развития системы образования, движущей силой образовательного процесса и неизменным условием развития личности ученика [23, с. 283–284]. Во – вторых, свойства и качества личности являются трудноизмеримыми, а значит и затруднительными для изучения.

Современное непрерывное профессионально-педагогическое образование, на наш взгляд, в недостаточной мере опирается на личностные качества педагога, недостаточно акцентируется на актуализации личности, развитии личности. Личностные качества педагога не учитываются при разработке образовательных маршрутов в системе дополнительного профессионального образования. В основном опора осуществляется на знаниевый компонент образовательной программы. Не всегда полученные знания «присваиваются» личностью, зачастую оставаясь невостребованной информацией, не влияющей на формирование и развитие профессионального стиля. Различные качества личности, профессиональные деформации, в той или иной степени могут влиять позитивно или негативно на качественное осу-

ществление образовательной деятельности.

Актуализированная личность педагога является основным ресурсом развития системы образования, движущей силой образовательного процесса и незаменимым условием развития ученика, является ведущей во взаимодействии участников образовательных отношений, решении профессиональных задач, реализации образовательных программ. В связи с этим, предпринята попытка определения качеств личности, наиболее значимых в профессиональной деятельности.

В настоящее время, на наш взгляд, предпринимается недостаточно попыток изучения возможностей личности, технологий развития качеств личности педагога, востребованных в профессиональной деятельности и актуализирующихся, обновляющихся в процессе освоения программ формального и неформального образования.

При этом следует отметить, что в обществе существуют требования и ожидания, предъявляемые не только к компетенциям учителя, но и его личностным качествам, являющиеся в основном зачастую завышенными, идеологизированными и идеализированными.

Однако, трудно оспорить тот факт, что педагоги, прошедшие одинаковую подготовку и работающие в

равных условиях, демонстрируют различные результаты деятельности. Респонденты в ходе нашего исследования не однократно подчеркивали, что реализация трудовых функций, педагогический стиль зависят не только от профессиональных компетенций, но и от личности учителя.

В последние годы в системе образования появляются программы личностного роста, развития личности, что также требует изучения, осмысления и систематизации.

Думается, что опора на знание об особенностях личности педагога, о возможностях личности и возможностях развития личности может способствовать развитию системы дополнительного профессионального образования, личностно-развивающей поддержке педагога, профессиональному росту педагога, эффективному исполнению трудовых педагогических функций и результативности педагогической деятельности.

Не претендуя на формальное описание личностных характеристик современного педагога, а тем более закрепления их в нормативных документах, в своем исследовании мы ставили цель определения качеств личности педагога, наиболее важных для эффективной реализации трудовой педагогической деятельности. Полученные нами результаты позволяют учитывать значимые качества педагога в процессе его непрерывной профессиональной деятельности, научно-методическом сопровождении, проектировании и реализации дополнительных профессиональных программ.

#### **Обзор литературы.**

Основой некой дифференциации качеств личности учителя явился анализ нормативных требований, предъявляемых к деятельности учителя, его трудовых функций и личности педагога. Также были изучены выводы ряда исследователей по вопросам структуры личности учителя и профессионально-значимых личностных качеств.

Можно отметить, что в нормативных документах, предъявляющих определенные требования к личности педагога, встречаются отдельные характеристики личностных качеств. Разработчики, опираясь на трудовые функции педагога, предъявляют требования к профессиональным знаниям, компетенциям, а также выделяют некоторые компоненты личности: ориентация на личность ученика, поддержка, рефлексия, применение групповых методов организации и некоторые другие<sup>1</sup>.

В работах ученых, интересующие нас вопросы, раскрыты более подробно.

Исследователи выработали систему взглядов на проблемы: сути личности (Платонов К.К. [1]), структуры личности (Бодалев А.А. [2], Леонтьев А.Н. [3]), оснований структуры личности (Преснякова Т.Н. [4], Мясичев В.Н. [5], Мерлин В.С. [6], Рубенштейн С.Л. [7], Платонов К.К. [1]), компонентов личности (Мясичев В.Н. [5]), черт личности (Лазурский А.Ф. [8], Макаренко А.С. [10]), персонализации (Петровский А.В. [11]).

Б.Г. Ананьевым, была предпринята одна из первых попыток определения наиболее существенные

качеств, среди которых: достаточный объем знаний, дифференцированный подход к обучающимся и умение осуществлять формирующее оценивание, умение взаимодействовать [12].

Вопросом определения ценностных установок личности педагога посвящены труды Набиулиной Л.Г. [13], Киреевой З.А. [14].

Дифференциация существенных личностных особенностей учителя, проявляющихся в профессиональной деятельности, по различным признакам рассмотрена в работах Гоноболина Ф.Н. [15], Магомедовой Л.И. [16], Сорокопуд Ю.В. [17].

Устойчивые мотивы личности педагога, выбирающие педагогический труд, доминанты педагогического труда раскрываются Пресняковой Т.Н., [4, с. 215].

Важным для нашего изучения качеств педагога, в соответствии с нормативными требованиями и ожиданиями общества, являются дифференциация важных качеств личности педагога Магомедовой Л.И. [16, с. 7]: педагогическое целеполагание; педагогическая направленность; педагогическая рефлексия; педагогическое мышление; педагогический такт.

Также важным является психологически обоснованное определение профессионально важных качеств в соответствии с подтипами личностного бытия [17, с. 331] и выявление групп профессиональных умений: проектировочных, гностических, организаторских, конструктивных, коммуникативных [1].

Опираясь на понятие метадеятельности, Ю.Н. Кулюткин выделяет группы качеств личности, имеющих профессиональную важность: способность к эмпатии, к активному воздействию на ученика и эмоциональную устойчивость, т.е. способность «владеть собой» [18].

Необходимо отметить, что нам близка классификация качеств личности учителя, обусловленная спецификой профессионально-педагогической деятельности и базирующаяся на личностном подходе к исполнению различных трудовых функций.

Тем не менее, есть уверенность, что структура и содержание качеств личности богаче и сложнее структуры выполняемой ею профессиональной деятельности, несмотря на всю сложность и многообразие педагогического труда.

Анализируя варианты и критерии отбора качеств личности, столь важные при рассмотрении структуры личности педагога и проектировании модели личности, можно отметить, что исследователи подходят к этому вопросу исходя из предпочтений учеников, нормативных требований, профессиограмм и т.д. Выбранные качества личности педагога у большинства исследователей взаимно подтверждаются, дополняются и уточняются.

#### **Методология (материалы и методы).**

Наше исследование носило теоретико-имперический характер. Широко использовались такие методы, как наблюдение, описание, эксперимент. Наряду с этими методами использовались методы идеализации, формализации и моделирования, использо-

вались личностные опросники на определение целей личности, мотивов, доминирующих качеств личности, проявляемых в учебной деятельности при моделировании трудовой.

Результаты исследования, имевшего прикладной характер, в настоящее время активно реализуются в Орловском институте развития образования. На их основе создаются, корректируются и реализуются различные программы дополнительного профессионального образования.

Были осуществлены долгосрочные (при реализации программ профессиональной переподготовки), краткосрочные (при реализации программ повышения квалификации), и экспресс-исследования (в сети Интернет при изучении мнения родителей обучающихся, обучающихся и при организации форм неформального и информального образования).

Цель исследования можно охарактеризовать как попытку определения доминирующих личностных качеств педагога в рамках наиболее эффективного исполнения трудовых функций, а значит и наиболее важных при разработке программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, при организации практической составляющей формального и неформального образования.

Также применялся естественный эксперимент, в котором при помощи моделирования трудовых действий в рамках организованных практикумов, деловых игр произвольно вызывались и изучались индивидуальные особенности личности (цели, интересы, характер, темперамент, качества личности).

При организации исследования применялись деятельностный подход, личностный подход, диалогический подход. Причем, изучение личности педагога позволило, как исследователям, так и самим педагогам отметить, что сущность личности более разнообразна и многогранна, чем сам процесс деятельности, в который она вовлечена, а значит качества личности, эффективно демонстрируемые в деятельности, могут способствовать ее качественной трансформации.

#### **Результаты и их описание.**

Полученные нами промежуточные результаты исследования можно попытаться рассмотреть через призму трудовых функций и навыков. Профессиональный стандарт педагога, квалификационные характеристики, предъявляемые к должности учитель, должностные инструкции, коллективные договоры, кодексы педагогической этики предъявляют явные, или неявные требования к личности педагога.

Нам было важно понять какие качества личности нормативные документы, исследователи и субъекты образовательной среды считают наиболее значимыми.

Нами выделен целый ряд качеств личности, определяемых при выполнении различных функций в педагогической деятельности.

Такие качества личности как широкий кругозор, активное отношение к предмету, ответственность и др. активно проявляются при реализации общепедаго-

гической функции. Гуманность, стрессоустойчивость, овладение системой решения педагогических задач, так и др. активно востребованы в воспитательной деятельности. Активность, заинтересованность в результате, равнодушие, гибкость, инициативность активно применяются при реализации развивающей деятельности. Убежденность, целенаправленность, ответственность, способность к творческой работе, организованность, самостоятельность, мудрость активно проявляются в педагогической деятельности по разработке и реализации общеобразовательных программ.

Нами также осуществлена попытка определения качества личности педагога, наиболее значимых для осуществления педагогической деятельности, по мнению обучающихся, родителей, управленцев различного уровня, социальных партнеров.

Наиболее значимые для выполнения трудовых функций, по мнению респондентов, являются: широкий кругозор, знание предмета (обучающиеся – 92%, родители – 100%, учителя – 98%, управленцы – 99%, социальные партнеры – 85%). Качества личности, наиболее ярко проявляющиеся при выполнении воспитательной функции, по мнению респондентов: гуманность (100%, 98%, 89%, 90%, 91%), стрессоустойчивость (95%, 85%, 95%, 90%). Значимыми качествами личности, по мнению респондентов, при реализации развивающей деятельности являются: активность (82%, 89%, 94%, 95%, 90%), заинтересованность в результате (85%, 98%, 92%, 98%, 89%), инициативность (89%, 88%, 90%, 89%, 81%).

Таким образом, нами сделан выбор наиболее значимых качеств личности, по мнению субъектов образовательной деятельности, которые коррелированы с требованиями профессионального стандарта, и иных нормативных документов.

Помимо исследования качеств личности педагога, наиболее значимых при выполнении различных трудовых функций, нами проводилось изучение указанных качеств непосредственно в деятельности и являющихся доминантными.

Качества личности педагога, как доминантные состояния проявлялись не только в повторяющихся действиях, непосредственно в деятельности, но и отражались в устойчивых навыках. Таким образом, можно говорить о подлинных структурных образованиях личности [19, с. 164].

В процессе исследования респонденты выделяют наиболее существенные профессионально-личностные особенности учителя, оказывающие, по их мнению, значимое влияние на эффективность педагогической деятельности. Выбор качеств личности, влияющих на результативность педагогического труда, подтверждается выводами исследователей: эмпатия, педагогическая этика и такт, умение убеждать, организаторские, лидерские способности, способность к творческой деятельности, умение адекватно реагировать на педагогические ситуации, владение предметом и методикой, умение мотивировать учащихся, возможность прогнозировать результаты своей работы, рефлексия [15].

Респонденты также выделяют личностные качества учителя, которые обеспечивают эффективность всей педагогической деятельности: целеустремленность, работоспособность, выдержка, ответственность, мобильность, стремление к развитию.

Нами также сделан вывод о взаимном влиянии качеств личности и профессиональной деятельности. Именно качества личности влияют на профессиональный стиль и результаты профессиональной деятельности, а профессиональная деятельность, в свою очередь, оказывает влияние на изменение качеств личности [20, с. 237]. В деятельности личность приобретает, изменяет, развивает, совершенствует, приращивает (капитализирует) качества личности.

В педагогической деятельности качества личности неразрывно связаны и неотделимы от профессиональных качеств. К ним обычно относят качества, приобретаемые, изменяемые, дополняемые в процессе профессиональной подготовки, связанные с приобретением специальных знаний, умений, способов мышления, индивидуального стиля деятельности [21, с. 29]. Данный вывод особенно важен в построении маршрута непрерывного педагогического образования на протяжении всей профессиональной деятельности.

В процессе моделирования трудовых функций при освоении программ дополнительного профессионального образования также были проанализированы устойчивые качества личности педагогов, демонстрируемые на практических занятиях.

Педагоги проявляют такие качества, как широкий кругозор, знание предмета (72 %), гуманность (91%), активность (78%), заинтересованность в результате (96%), инициативность (71%).

Устойчивые, доминирующие качества личности позволяют определить и истинные цели педагогической деятельности. По результатам исследования, можно говорить о том, что цели могут быть осознаваемыми и совпадать с заказом общества, а могут быть и неосознаваемыми, и не точно определенными даже для самой личности педагога. Но, именно отдельные циклы, акты профессиональной деятельности, а также специально организованная работа со смыслами профессиональной деятельности демонстрируют истинные цели личности.

Так педагоги указывают следующие цели педагогического труда: высокое качество образования (98%), развитие личности ребенка (97%), социальная адаптация обучающихся (96%). В специально организованной деятельности педагоги демонстрируют следующие цели: актуализация личности (72%), признание профессиональным сообществом (96%), потребность в общении и взаимодействии (92%).

Полученные нами выводы позволяют дать характеристику элементам модели личности. На наш взгляд, можно предположить, что в основе модели личности могут быть мотивы, цели, установки, которые могут формировать мировоззрение. Сама модель может содержать такие элементы как: компетенции, полученные в результате интериоризации знаний, профессиональ-

ного опыта, качеств личности. Также возможно включение ряд групп важных профессионально- значимых личностных качеств, формирующих индивидуальный профессиональный стиль. Данный стиль, как и качества личности проявляются, изменяются и обогащаются в профессиональной деятельности. Все составляющие структуры личности определяют профессиональное поведение, профессиональный стиль деятельности. Данные утверждения подтверждаются результатами нашего исследования, свидетельствующие о том, что профессиональные дефициты могут быть следствием недостаточной квалификации, а также, мотивации, несоответствия качеств личности требованиям профессиональной деятельности.

В связи с данным выводом, изучение структуры личности, приобретает особый смысл при изучении личности педагога, последующем ее развитии в профессиональной деятельности в системе непрерывного профессионального образования на протяжении профессиональной деятельности.

Совершенствование индивидуального педагогического стиля должно, таким образом, опираться на развитие, совершенствование личностных качеств учителя, значимых в профессиональной деятельности, ориентированных на позитивное отношение к своей профессии, социуму, себе, как к определенной системе целей, мотивов, форм и способов профессионально-личностного поведения [13].

Основой для классификации личностных особенностей учителя могут выступать эффективность деятельности и педагогический стиль [14, с. 63].

Профессиональные качества учителя продолжают развиваться, корректироваться в течение профессиональной деятельности, и не только как характеристики его педагогического стиля, но и становятся качествами его личности, а значит, и влияют не только на профессиональную деятельность, но и на жизненную траекторию в целом.

Личностные качества педагога составляют педагогический стиль, педагогический характер, переходя в педагогическое мастерство.

Смеем также предположить, что изменение, совершенствование качеств личности происходит не только в непосредственно реализации трудовых функций, но и различных формах дополнительного профессионального образования.

Активное участие педагога в различных формах непрерывного дополнительного профессионального образования позволяет адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям и вызовам образовательной среды, ожиданиям социума за счет совершенствования, приращения и интериоризации приобретенных знаний, навыков и развития качеств личности [22].

Качества личности педагога способствуют принятию, или отвержению нового, возможности и скорости обучаемости, возможности творчески менять педагогический стиль, или противодействовать изменениям.

Отмечается, что выявленные профессиональные

дефициты во время обучения по программам дополнительного профессионального образования, или затруднения при выполнении трудовых функций не всегда признаются и принимаются педагогом с силу ряда особенностей качеств личности.

На наш взгляд, опора на личностные качества педагога должна осуществляться в период профессионального отбора и непрерывного профессионального образования.

Наиболее важным изменениям профессионально-личностным качествам личности может, должна и способствует система непрерывного педагогического образования.

Две наиболее значимые функции системы непрерывного профессионального образования (развивающая и адаптирующая) могут содействовать в выявлении профессиональных дефицитов, потребностях личности, развитии, коррекции и приращении качеств личности педагогов. В условиях образовательной среды непрерывного профессионального образования учитель погружается в учебную, практическую деятельность и различные формы социального взаимодействия. В результате данной интеграции учитель продолжает развиваться как личность, обеспечивая уточнение, корректировку или «капитализацию» мотивационно-смысловых ориентаций, новых способов деятельности, качественно нового профессионального опыта [22].

Очевидно, что различные программы и формы дополнительного профессионального образования, сопровождающие педагога на протяжении его профессиональной деятельности должны способствовать его непрерывному профессионально-личностному развитию.

Предполагается, что данные программы должны быть нацелены на работу с личными целями, профессионально-личностными смыслами, на корректировку и уточнение педагогической философии и педагогического стиля.

Программы повышения квалификации, выстроенные с учетом этого подхода, ориентируют не на формальное получение образования, а на перспективы личностного и профессионального развития [24].

Пересмотр программ должен идти не только с позиций уточнения содержания, и расширения блока психолого-педагогических знаний, но и обновления

форм. В работе с личностью педагога следует понимать, что только совместная актуальная творческая деятельность профессионалов в различных формах формального и неформального образования, востребованная и актуальная педагогическими коллективами, отдельными образовательными командами и педагогами может способствовать позитивному изменению личности профессионала.

Позитивные изменения личности, в свою очередь, совершенствование, приращение и капитализация личностных качеств, могут существенно изменить педагогический стиль и характер педагога. И в дальнейшем изменить взаимоотношения субъектов образовательной деятельности, образовательную среду.

А воздействие личности воспитателя на юную душу, как указывал К.Д. Ушинский, составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями [25].

#### **Обсуждение.**

Обсуждение результатов исследования проходило на заседаниях экспертного и Ученого совета Института развития образования Орловской области в 2019, 2020 годах, Совете руководителей региона, в рамках Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 75-летию РАО, а также через издание статей в научно-методическом электронном журнале «Калининградский вестник образования» № 4/2019 г., научно-методическом журнале «Образование в Орловской области» №2 2020 г.

#### **Заключение.**

В заключение хотелось бы отметить, что личность педагога останется востребованной системой образования и в ближайшем, и в далеком будущем. Останется востребованной инициативность, творчество, гражданская ответственность, доброта и человечность.

А значит, профессионально-личностные качества следует развивать в течение всей профессиональной деятельности.

Оптимальная образовательная среда для развития и взаимодействия педагога еще ожидает своего исследователя, проектировщика и реализатора. Думается, еще предстоит изучить взаимосвязи профессионально-значимых качеств, их проявление в различных видах деятельности на различных этапах профессиональной жизни в современной образовательной среде.

#### **Библиографический список**

1. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с, С.131–144.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
3. Леонтьев А.Н. Эволюция психики. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 416 с.
4. Преснякова Т.Н. Проблема сознательного выбора профессии педагога / Т.Н. Преснякова, С.А. Анкудинова, И.А. Непочатых // Образование, Наука. Научные кадры. 2019. № 2. С.209–216.
5. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев; под ред. А.А. Бодалева. 4-е изд. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2011. 398 с.
6. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В. С. Мерлин; под ред. Е. А. Климова. 2-е изд., стер. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2009. 542 с.
7. Рубенштейн С.Л. Проблемы общей педагогики. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
8. Лазурский А.Ф. Психология общая и экспериментальная.: Петроград: Книжный склад «Земля», 1915. 338 с.



9. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми томах. М.: Педагогика, 1986.
10. Невская С.С. А.С. Макаренко и А.Ф. Лазурский: психолого-педагогический анализ личности в условиях деятельности // Социальная педагогика, №4–5, 2016. // Редактор выпуска С.С. Невская и др. М. С. 72–75.
11. Петровский А.В. Быть личностью. М.: Педагогика, 1990. 112 с.
12. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х томах. Т.2. М.: Педагогика, 1980. 287 с., С. 256–258.
13. Набиуллин Л.Г. Роль педагогических ценностей в профессиональной культуре педагога. // Академический вестник Института педагогического педагогического образования и образования взрослых РАО «Человек и образование». 2013. № 4 (37). С. 94–98.
14. Киреева З.А. Взаимосвязь личностных особенностей и стиля деятельности педагога. / З.А. Киреева, О.Л. Пшеничникова // Вестник КГУ – Курганский государственный университет. 2013. №1. С.62–64.
15. Гоноболлин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя. // Вопросы психологии. 1975. № 1. С. 102–106.
16. Магомедова Л.И. Формирование профессионально-значимых качеств педагога дополнительного образования / Л.И. Магомедова // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». Том 7, №5 (2015) <http://naukovedenie.ru/PDF/230PVN515.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/230PVN515. С. 1–11.
17. Сорокопуд Ю.В. Психолого-педагогический анализ профессионально-значимых личностных качеств, определяющих успешность профессиональной педагогической деятельности / Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 330–331.
18. Кулюткин Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. Самара: СамГПУ, 2002. 400 с.
19. Проблемы психологии личности / Отв. ред. Е.В. Шорохова, О.И. Зотова. М. Наука, 1982. 264 с.
20. Заславская О.В. Профессиональная личность педагога: трактовки и гипотезы / О.В. Заславская, Н.Г. Жарких // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. № 2 (75). С.236–241.
21. Нигматулина Л.А. Психологические требования к личности педагога. / Л.А. Нигматулина, М.А. Курбанова // Современное образование. 2018. № 9. С. 25–30.
22. Снигирева Е.М. Особенности развития индивидуального стиля педагогической деятельности учителя в системе дополнительного профессионального образования. / Е.М. Снигирева // Мир науки, культуры и образования. 2012. №3 (34). С.198–200.
23. Андреас Шляйхер. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? / Андреас Шляйхер; [пер. с англ. И.С. Денисенко, И.Ю. Облачко]; предисловие С.С. Кравцов. – Москва: Издательство «Национальное образование», 2019. 336 с.
24. Федоров О.Д. Образовательные стратегемы проектирования дополнительных профессиональных программ для педагогов: выбор приоритетов / О.Д.Федоров, О.Н.Журавлева, Т.Н.Полякова // Вопросы образования / EducationalStudiesMoscow. 2018. № 2. С. 71–91.
25. История педагогики. Учебное пособие для педагогических университетов. В 2-х ч. Ч. 2.: С XVII в. до середины XX в. / под ред. А.И. Пискунова. М.: Проспект, 1997. С. 167.

## References

1. Platonov K.K. Structure and development of personality, M.: Nauka, 1986. 254 p., Pp.131–144.
2. Bodalev A.A. Personality and communication. M.: International Pedagogical Academy, 1995. 328 p.
3. Leont'ev A.N. The evolution of the psyche. Moscow: Moscow psychological and social Institute; Voronezh: Publishing NGO «MODEK», 1999. 416 p.
4. Presnyakov Tn. The problem of conscious choice of profession of the teacher / T. N. Presnyakov, S. A. Ankoudinova, I. A. Lot // Of Education. Scientific personnel. 2019. No. 2. Pp. 209–216.
5. Myasishchev V.N. Psychology of relations / V.N. Myasishchev; edited by A.A. Bodalev. 4th ed. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing House of NPO MODEK, 2011. 398 p.
6. Merlin V.S. Psychology of Individuality: selected psychological works / V. S. Merlin; edited by E. A. Klimov. 2nd ed., erased. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house of NGO «MODEK», 2009. 542 p.
7. Rubenstein S.L. Problems of general pedagogy. M.: Pedagogika, 1973. 424 p.
8. lazursky A.F. Psychology of General and experimental.: Petrograd: a Book store «Earth», 1915. 338 p.
9. Makarenko A.S. Pedagogical works: In 8 volumes. M.: Pedagogika, 1986.
10. Neva S.S. A. S. Makarenko and A. F. Lazursky: psychological and pedagogical analysis of personality in terms of activities // Social Pedagogy, No.4–5, 2016. // Editor of the issue S.S. Nevskaya et al. M. Pp. 72–75.
11. Petrovsky A.V. To be a personality. M.: Pedagogy, 1990. 112 p.
12. Ananyev B.G. Selected psychological works. In 2 volumes. Vol.2. M.: Pedagogy, 1980. 287 p., Pp. 256–258.
13. Nabiulin L.G. The role of pedagogical values in the professional culture of a teacher. // Academic Bulletin of the Institute of Pedagogical Pedagogical Education and Adult Education of RAO «Man and Education». 2013. № 4 (37). Pp. 94–98.
14. Kireeva Z.A. Interrelation of personal characteristics and style of activity of a teacher. / Z.A. Kireeva, O.L. Pshenichnikova // Bulletin of KSU – Kurgan State University. 2013. No. 1. Pp. 62–64.
15. Gonobolin F.N. On some mental qualities of the teacher's personality. // Questions of psychology. 1975. No. 1. Pp. 102–106.
16. Magomedova L.I. Formation of professionally significant qualities of a teacher of additional education. // Online journal «Science Studies». Volume 7, No. 5 (2015) <http://naukovedenie.ru/PDF/230PVN515.pdf> (access is free). Cover from the screen. Yaz.rus., eng. DOI: 10.15862/230PVN515. Pp. 1–11.
17. Sorokopud Yu.V. Psychological and pedagogical analysis of professionally significant personal qualities that determine the success of professional pedagogical activity / Yu.V.Sorokopud // The world of science, culture, education. 2019. № 1 (74). Pp. 330–331.
18. Kulyutkin Yu.N. Value orientations and cognitive structures in teacher activity. / Yu.N. Kulyutkin, V.P. Bezdukhov. Samara: SamSPU, 2002. 400 p.
19. Problems of personality psychology / Ed. by E.V. Shorokhova, O.I. Zotova. M. Nauka, 1982. 264 p.
20. Zaslavskaya O.V. Professional personality of a teacher: interpretations and hypotheses / O.V. Zaslavskaya, N.G. Zharkikh // Scientific notes of the Orel State University. 2017. № 2 (75). Pp. 236–241
21. Nigmatulina L.A. Psychological requirements for the personality of a teacher. / L.A. Nigmatulina, M.A. Kurbanova // Modern education. 2018. No. 9. Pp. 25–30.

22. *Snigireva E.M.* Features of the development of an individual style of pedagogical activity of a teacher in the system of additional professional education. / E.M. Snigireva // The world of science, culture and education. 2012. №3 (34). Pp. 198–200.
23. Andreas Schleicher. World-class education. How to build a school system of the XXI century? / Andreas Schleicher; [trans. I.S. Denisenko, I.Y. Cloud]; preface by S.S. Kravtsov. Moscow: Publishing house «National Education», 2019. 336 p.
24. *Fedorov O.D.* Educational strategems of designing additional professional programs for teachers: choosing priorities / O.D. Fedorov, O.N. Zhuravleva, T.N. Polyakova // Questions of education / Educational Studies Moscow. 2018. No. 2. Pp. 71–91.
25. History of pedagogy. Textbook for pedagogical universities. In 2 hours – Part 2.: From the XVII century to the middle of the XX century. / edited by A.I. Piskunov. M.: Prospect, 1997. Pp. 167.
- 
-

УДК 37

UDC 37

**ПОЗДНЯКОВА К.А.**

магистрант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: madamlalori@gmail.com

**ЮРКИНА Э.А.**

магистрант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: elvirayurkina@yandex.ru

**POZDNYAKOVA K.A.**

Master's Student, Orel State University  
E-mail: madamlalori@gmail.com

**YURKINA E.A.**

Master's Student, Orel State University  
E-mail: elvirayurkina@yandex.ru

## АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ВНЕДРЕНИЯ И ШИРОКОГО РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

### ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF IMPLEMENTATION AND WIDESPREAD DISSEMINATION OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION

*Статья посвящена вопросу исследования наиболее актуальных проблем при внедрении современных информационных технологий в образовательную среду. В связи с мировой пандемией COVID-19, дистанционное образование, как один из элементов Цифровой Образовательной Среды (ЦОС), стало ключевым вызовом перед образовательными учреждениями, в том числе и нашей страны. Перед педагогами возникла беспрецедентная задача полной трансформации образовательного процесса в онлайн-формат. Тем не менее, данный опыт показал, что не на всех местах это произошло эффективно и удобно для самих педагогов, многим из них не хватило изначального уровня цифровой компетентности при работе с онлайн-ресурсами.*

*Ключевые слова:* цифровая образовательная среда, дистанционное обучение, онлайн-образование, образовательный процесс, цифровое образование, цифровые технологии, информационная среда.

*The article is devoted to the study of the most pressing problems in the implementation of modern information technologies in the educational environment. In connection with the global pandemic COVID-19, distance education, as one of the elements of the Digital Educational Environment (DSP), has become a key challenge for educational institutions, including our country. The teachers faced the unprecedented task of completely transforming the educational process into an online format. Nevertheless, this experience showed that not all places this happened efficiently and conveniently for the teachers themselves; many of them lacked the initial level of digital competence when working with online resources.*

*Keywords:* digital educational environment, distance learning, online education, educational process, digital education, digital technologies, information environment.

Цифровая экономика – экономический уклад, в котором на первое место ставятся цифровые данные, обработка больших массивов данных, их анализ и дальнейшее использование полученных результатов анализа с целью повышения эффективности производства и экономики страны.

Для формирования цифровой экономики необходимо наличие компетентных кадров, выступающих двигателями цифровизации. В связи с этим встаёт вопрос о профессиональной подготовке данных кадров с учётом существующей системы образования, действующей на территории страны. Образовательный процесс призван формировать цифровые компетенции обучающихся для эффективного взаимодействия в профессиональной среде. На данный момент становится очевидно, что система всех ступеней образования в России также нуждается в модернизации в соответствии с нуждами и запросами цифровой экономики. Для этого предполагается повсеместное внедрение цифровых инструментов в образовательный процесс во всех регионах России, а

также включение их в информационную среду. В современных, быстроменяющихся реалиях информационного общества, образовательный процесс не заканчивается на этапе школы, колледжа или университета, он длится всю жизнь. Роль учителя в образовательном процессе также переоценивается, в век технологий, доступности информации и её переизбытка, ключевым навыком является не нахождение этой самой информации, как это было ранее, а умение её «отфильтровать», выделять главное, различать подлинное знание от вымышленного. Более того, говоря о развитии компетенций профессиональных навыков будущих поколений, наиболее актуальным решением становится возможность выстраивания индивидуальных траекторий обучения, подстраиваемых под цели, интересы и способности каждого отдельного обучающегося.

На данный момент на территории Российской Федерации действует несколько национальных проектов, одним из которых является национальный проект «Образование». В рамках последнего выделяются

10 федеральных проектов, одним из которых является Цифровая Образовательная Среда (ЦОС). Задача проекта состоит в «создании современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [1].

Одним из важнейших элементов ЦОС является дистанционное образование. В 2018 году объем рынка дистанционного обучения в России составлял примерно 28,9 млрд. руб. В период 2019–2021 гг. темпы роста рынка составят 17–20% годовых.

К 2021 году объем рынка достиг 53,5 млрд. руб. Доля онлайн-образования в структуре образования в 2021 году составляет около 2,6% [2].

Основными проблемами сегодняшнего дня, обуславливающими невысокое качество существующей системы онлайн-образования, являются: стремление к имитации очного образования, приводящее к ухудшению качества копии по сравнению с оригиналом [3].

Как показал опыт последних событий в связи с развитием пандемии COVID-19 в мире, и в т.ч. в Российской Федерации, и с массовым переходом на дистанционное обучение во всех школах и ВУЗах страны, сервера единых платформ, разработанных для всех школьников и студентов страны, не справлялись с наплывом огромного количества пользователей, что привело к торможению и в каких-то случаях остановке дистанционного образовательного процесса и к поиску альтернативных онлайн-платформ. Кроме того, не во всех образовательных единицах было организовано централизованное обучение и консультирование педагогических работников по использованию онлайн-ресурсов и онлайн-платформ при работе с учениками и студентами в формате дистанционного обучения. Данное обстоятельство привело к низкому качеству образования на местах, а в конечном итоге и к сомнительно эффективному самообразованию. При внедрении ЦОС в образовательный процесс должно пройти обязательное обучение всех педагогических работников, преимущественно с использованием дистанционного обучения.

Предполагается, что переход к цифровому образованию приведет к существенному уменьшению роли педагога в образовательном процессе с резким повышением значения самообучения с помощью цифровых технологий. При этом цифровая образовательная среда, система онлайн-курсов и других образовательных ресурсов рассматриваются как самодостаточные средства, обеспечивающие высокую эффективность образовательного процесса.

Нерр К. предлагает классифицировать барьеры внедрения ЦОС в образовательные учреждения по 3-м основным направлениям: школа и ученик, которое, в свою очередь, делится на цифровую культуру учреждения и технологическую инфраструктуру учреждения, второе направление – учитель и третье, одно из самых важных, в настоящее время – преподаваемая дисциплина. Барьер первого порядка: школа и ученик. Как и во всех учреждениях, школы и университеты имеют прави-

ла и традиции, определенный уровень технологической инфраструктуры и вспомогательные услуги, позволяющие использовать ее. Проблема интеграции ИКТ в образование своих студентов означает, что учебные заведения должны вносить изменения в свои учебные структуры, обновлять свою технологическую инфраструктуру и принимать другие решения, которые будут непосредственно затрагивать их учителей и учеников. Эти проблемы, которые называются «барьерами первого порядка», включают в себя следующие аспекты [4]:

1. «Цифровая культура» учреждения, которое связано с его практикой, правилами и руководством.

Рекомендованным способом преодоления этого барьера является создание проекта интеграции ИКТ, который включает цели, ресурсы ИКТ, показатели интеграции, мониторинг успеваемости, инструменты для оценки навыков учащихся в области ИКТ. Кроме того, рекомендуется выстраивать налаженные коммуникации с теми образовательными учреждениями, которым уже удалось полностью внедрить ЦОС в их организацию, либо внедрить её элементы. Изучать и использовать примеры и опыт данных организаций, участвовать в тематических проектах, например, «цифровая школа», вступать в сетевые сообщества на региональном и федеральном уровнях, объединяющие образовательные организации, целью которых является распространение и использование цифровых технологий в образовательном процессе. Сотрудничать с корпоративными организациями, коммерческой и некоммерческой направленности, с целью создания совместных проектов и интеграцию их в процесс обучения, что в конечном итоге приводит к развитию прикладных навыков учащихся и способствует их профессиональной ориентации.

2. Технологическая инфраструктура учреждения и техническая и педагогическая поддержка, предоставляемая его преподавательскому составу.

Технологическая инфраструктура является важным препятствием для интеграции ИКТ в образовательное учреждение. Один из первых выявленных барьеров связан с качеством, количеством и доступностью ресурсов ИКТ в учреждении, особенно для использования в аудиторных занятиях. Другими препятствиями являются скорость и эффективность, с которой проблемы предотвращаются или исправляются сотрудниками службы технической поддержки учреждения.

Для того, чтобы преодолеть данный барьер, рекомендуется оснащение образовательных учреждений технологическими устройствами, с возможностью подключения к сети Интернет. Рекомендуется наличие личного ноутбука у каждого педагога и представителя администрации, а также наличие интерактивных досок в каждом кабинете учреждения, и другие сопутствующие средства, требуемые для комфортного функционирования педагогов и учеников в образовательном процессе, с использованием в нём цифровых инструментов. Одним из важнейших аспектов на данном этапе является наличие скоростного интернета в стенах каждого учреждения в стране, без наличия такового,

необходимость во всём вышеперечисленном практически отпадает. Если говорить об учениках, рекомендуется создание и использование таких платформ, работа в которых возможна с помощью смартфона, за исключением обучения в рамках дисциплины «Информатика и ИКТ», где обучающиеся решают задачи, требующие обработки больших массивов данных и расширенного функционала. Таким образом, наличие стационарных компьютеров в учреждении обосновано лишь в, так называемых, компьютерных классах, а также библиотеках, медиатеках и пр. Опыт перехода на дистанционное образование в 2020 году в России показал, что у большого числа обучающихся нет наличия современных гаджетов и (или) стабильного и скоростного подключения к сети Интернет, для успешного функционирования в цифровой образовательной среде. При необходимости или при отсутствии у ученика технической возможности выполнения заданий дома, в рамках смешанного или дистанционного обучения, рекомендуется выдача ноутбуков «в аренду» на определённый срок, по принципу выдачи литературы в библиотеке, регламентированному определёнными правами и обязанностями обучающегося и образовательного учреждения.

«Цифровая культура» студентов существенно изменилась за последнее десятилетие. Так называемые «Цифровые аборигены» или «Ученики нового тысячелетия» приобрели базовый уровень технологических навыков. Однако недавние исследования показали, что, хотя студенты могут эффективно управлять мобильными устройствами, социальными сетями и видеоиграми, это не обязательно означает, что они автоматически могут использовать программное обеспечение в образовательных целях.

Барьер второго порядка: педагог. Этот барьер связан с самими учителями, преподавателями, педагогами. Это касается их отношения к использованию технологий в преподавательской деятельности, чувства самоэффективности при использовании технологий в своих кабинетах, их восприятия усилий, необходимых для подготовки и преподавания в классе с использованием технологий, и их мнения о том, насколько эффективны

эти усилия, для достижения большего или лучшего обучения и повышения мотивации.

Для преодоления данного барьера рекомендуется разработка программы обучения педагогов работе в ЦОС, с использованием системы мотивации, конкуренции и поощрений со стороны администрации образовательных учреждений или центров дополнительного образования. После прохождения теоретического обучения, рекомендуется добавление ментора к каждому педагогу, для информационной поддержки, контроля и оценивания качества использования в обучении цифровых технологий педагогом. Педагогам рекомендуется вступать, коммуницировать, обмениваться опытом и методическими разработками с коллегами в тематических, профессиональных сообществах в социальных сетях, участвовать в вебинарах, курсах, организованных их более опытными коллегами в онлайн и оффлайн формате.

Барьер третьего порядка: дисциплина. Даже когда учебное заведение преодолело первые два барьера, все еще нет уверенности в том, что преподаватели будут внедрять ИКТ в свои учебные стратегии, потому что каждая дисциплина ставит свои специфические задачи из-за роли, преимуществ и препятствий, присущих учебным ресурсам. Трудность заключается в том, как оправдать использование технологий в конкретном предмете и как четко ответить на следующие вопросы: что дают эти технологии? Они помогают улучшить обучение? Они обогащают среду преподавания и обучения? Нужна ли им особая поддержка? Какое программное обеспечение следует использовать? Как мы можем оценить обучение при использовании технологий? Смогут ли ученики перенести эти практики и технологии в их будущую рабочую среду?

Преодоление этого дисциплинарного барьера – долгосрочное усилие, которое требует институциональной поддержки. Ключевыми элементами в этом начинании являются равноправные сети для выявления практик других преподавателей схожих предметов, которые успешно протестировали использование технологий и могут предоставить модели для их использования по этим предметам.

#### Библиографический список

1. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 07.07.2021) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» // Собрание законодательства РФ, 01.01.2018, № 1 (Часть II), ст. 375.
2. Анализ российского рынка дистанционного обучения: итоги 2018 г., прогноз до 2021 г. [Электронный ресурс] URL: режим доступа <https://marketing.rbc.ru/articles/10886/> (Дата обращения: 20.07.2021)
3. Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г. «Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы» // Вестник РЭУ им. Г.В. Плеханова. № 1 (97). 2018. С. 3–12.
4. Калимуллина О.В., Троценко И.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. Т.22 №3. 2018. С. 65–66.

#### References

1. Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 No. 1642 (as amended on 07.07.2021) «On approval of the state program of the Russian Federation «Development of education» // Collected Legislation of the Russian Federation, 01.01.2018, No. 1 (Part II), Art. 375.
2. Analysis of the Russian distance learning market: results of 2018, forecast until 2021 [Electronic resource] URL: access mode <https://marketing.rbc.ru/articles/10886/> (Date of access: 20.07.2021)
3. Ustyuzhanina E.V., Evsyukov S.G. «Digitalization of the educational environment: opportunities and threats» // Bulletin of the PRUE. G.V. Plekhanov. No. 1 (97). 2018. Pp. 3–12.
4. Kalimullina O.V., Trotsenko I.V. Modern digital educational tools and digital competence: analysis of existing problems and trends // Open Education. T.22 No. 3. 2018. Pp. 65–66.

**ПОЗДНЯКОВА К.А.**

магистрант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: madamlalori@gmail.com

**POZDNYAKOVA K.A.**

Master's Student, Orel State University  
E-mail: madamlalori@gmail.com

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ НА УРОКАХ ПРАВА ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕФОРМАЦИИ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

#### PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES USED IN THE LESSONS OF LAW TO OVERCOME THE DEFORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS AND THE FORMATION OF THE LEGAL CULTURE OF STUDENTS

*Статья посвящена вопросу исследования правового воспитания, как ведущего фактора, влияющего на формирование правовой культуры в общеобразовательном учреждении. Федеральный проект «Современная школа», утвержденный Президентом Российской Федерации, ставит приоритетную задачу перед общеобразовательными учреждениями – формирование правовой грамотности и правовой культуры обучающихся. Общеобразовательное учреждение выступает своеобразным этапом, на котором реализуется обязательный процесс формирования правовой культуры. Реализация правового воспитания на уроках является обязательной, но в комплексе с правовым обучением на уроках права (преподавания правового компонента обществознания) может оказать более значительное влияние на правовое сознание воспитанников и правовую культуру, в целом.*

*Ключевые слова:* правовая культура, правовое воспитание, правовое сознание, деформации правосознания, правовое обучение, педагогические технологии, методы, приемы, используемые на уроках права при формировании правовой культуры.

*The article is devoted to the study of legal education as a leading factor influencing the formation of legal culture in a general educational institution. The federal project «Modern School», approved by the President of the Russian Federation, sets a priority task for educational institutions – the formation of legal literacy and legal culture of students. A general educational institution acts as a kind of stage at which the obligatory process of forming a legal culture is realized. The implementation of legal education in the classroom is mandatory, but in combination with legal training in the lessons of law (teaching the legal component of social science) can have a more significant impact on the legal consciousness of pupils and legal culture in general.*

*Keywords:* legal culture, legal education, legal consciousness, deformation of legal consciousness, legal training, pedagogical technologies, methods, techniques used in law lessons in the formation of legal culture.

Формирование правовой культуры у обучающихся, как целостный и многогранный процесс, предполагает не только реализацию воспитательного процесса во многих его формах, но и воздействие на правосознание воспитанников при организации урочной и внеурочной деятельности.

Все мы так или иначе взаимодействуем с обществом, развиваемся и социализируемся в нем. Такое функционирование очень важно для создания гражданского общества. Гражданское общество является своеобразной гарантией соблюдения прав и свобод человека, что является предпосылкой к формированию правового государства. А важной предпосылкой к формированию развитого гражданского общества является формирование правовой культуры населения на высоком уровне. Важнейшая цель многих развивающихся государств – формирование правового государства. В Российской Федерации есть предпосылки к достижению этой цели, но впереди предстоит пройти еще много этапов, чтобы приблизиться к ней.

«Развитие правового государства, формирование гражданского общества и укрепление национального

согласия в России требуют высокой правовой культуры, без которой не могут быть в полной мере реализованы такие базовые ценности и принципы жизни общества, как верховенство закона, приоритет человека, его неотчуждаемых прав и свобод, обеспечение надежной защищенности публичных интересов» [1]. Таким образом, достижение всех этих факторов является важным для государства, общества и личности.

Формирование правовой культуры на уроках является одной из ключевых задач, которые необходимо реализовать. Формирование правовой культуры происходит не только на уроках права или обществознания, но и при организации образовательного процесса литературы, истории, МХК и других гуманитарных дисциплин, реализуемых в общеобразовательных учреждениях. Правовое воспитание, как основополагающий элемент правовой культуры, реализуется также при преподавании гуманитарных дисциплин, но особое место оно, как и воздействие на правовое сознание воспитанников, занимает на уроках права (преподавание правового компонента обществознания).

Ибрагимова З.Н. справедливо полагает, что «право-

вое сознание – это синтез динамичной, находящейся в непрерывном совершенствовании системы правовых знаний, образующихся с помощью правового мышления, которые под влиянием чувств, эмоций, настроений, воли, становятся правовыми убеждениями, мировоззрением, определяют оценки правовых явлений, формируют ценностные ориентации, социально-правовые установки, регулирующие правовое поведение человека» [6, с. 29].

По мнению учителей, имеющих большой стаж работы в образовательных учреждениях, правовое сознание школьников необходимо целенаправленно и систематически формировать.

На протяжении всей жизни каждый непрерывно взаимодействует с правом, кто-то только со стороны реализации своих прав и свобод, а также защиты их. Кто-то взаимодействует с правом на профессиональном уровне. В.К. Бабаев выделяет 3 уровня правового сознания личности:

- обыденный уровень (отношение к праву, как к бытовому средству регулирования взаимоотношений);
- профессиональный уровень правового сознания (юристы-практики, которые взаимодействуют с правовой системой при выполнении своих должностных обязанностей);
- теоретический уровень (такой вид правового сознания присущ группе ученых-теоретиков).

От отношения воспитанников к праву и правовым явлениям, а также наполненность правовыми знаниями зависит уровень сформированности правовой культуры в целом. В идеальном смысле, правовое сознание должно отражать уровень правовых знаний личности, ее уважительное отношение к праву, понимание важности права. Происходящие процессы в обществе и правовая действительность в российской системе права влияют на изменение правовых параметров, характеристик, что провоцирует деформацию правового сознания личности. По мнению Г.В. Назаренко дефектом правосознания выступают недостатки правового сознания, которые говорят о его несформированности. В связи с этим, необходимо рассмотреть основные деформации правового сознания.

Самым распространенным видом деформации правосознания личности является правовой нигилизм. Хотя само понятие начало рассматриваться правоведами в конце 19 – начале 20 века, это явление достаточно давно существует в России. Правовой нигилизм (от лат. *Nihil* – ничто, ничего) – это отрицательное (негативное) отношение человека к праву, пренебрежение ко всем правовым явлениям, а также отрицание его значимости. На уровне обыденного правового сознания выражается в форме отрицательных установок, идеологических убеждений и стереотипов. Соответственно, в процессе обучения и воспитания личности следует корректировать установки на правовые, развеять стереотипы о праве на уроках, а также внеурочной деятельности. Приведение примеров из собственной жизни, знакомство с сотрудниками правоохранительных органов та-

кие приемы правового воспитания личности могут применяться для борьбы с правовым нигилизмом и другими дефектами правового сознания.

Некоторые теоретики не разграничивают понятия «правовой нигилизм» и «правовой инфантилизм». Однако, эти понятия не могут употребляться как тождественные. В отличие от правового нигилизма характерной особенностью правового инфантилизма является полное отсутствие или недостаточность правовых знаний, что приводит к несформированности правовых убеждений.

Еще одним, довольно распространенным, видом деформации правового сознания является правовой фетишизм. Он выражается в преувеличении роли права в обычной жизни. Право ложно принимают как явление, которое способно решить все возникающие ситуации, порой требующие более комплексного решения.

Существуют дефекты правового сознания, которые не так распространены, как вышеперечисленные. К ним можно отнести правовую демагогию, правовой релятивизм, правовой субъективизм, правовой популизм, правовой цинизм, правовой дилетантизм. Все они так или иначе искаженно отражают юридическую действительность и отрицательно влияют на формирование правовой культуры.

Существует много подходов к пониманию основных причин возникновения деформаций правового сознания. Выявив причины, необходимо приложить усилия для решения данной проблемы. На данный момент Российская Федерация находится на пути устранения причин, влияющих, в частности, на распространение правового нигилизма на территории нашего государства. Правовой нигилизм способствует развитию неблагоприятной среды для полноценного развития личности, функционирования общества и становления правовой культуры граждан. Борьба с ним является важным средством для достижения более глобальной цели – формирование правовой культуры населения, с целью построения правового государства.

Многие ученые считают, что основополагающими причинами зарождения правового нигилизма являются:

1. Противоречие между законом и фактическим решением споров, возникающих в общественных отношениях.
2. Отсутствие ограничений власти монарха, ответственности и наказуемости его деяний, а также неприкосновенность приближенных к власти.
3. Стремление людей отторгать механизмы правовой защиты своих прав и свобод.

На современном этапе развития общества, помимо исторических предпосылок, к причинам также относят несовершенство правовой системы и наличие правовых коллизий в законодательстве, неэффективную деятельность правоохранительных органов (А.И. Романова), систематическое нарушение прав человека, нередко, сопровождающееся покровительством со стороны сотрудников правоохранительных органов, высокий уровень решения вопросов посредством дачи взятки, отката.

Для преодоления правового нигилизма на территории Российской Федерации требуется как осмысление теоретических и практических подходов, так и последующая их реализация. Большое значение должно уделяться комплексному подходу для борьбы с деформацией правового сознания. Нельзя реформировать одну составляющую, лучше приложить немного больше усилий и воздействовать сразу на все стороны функционирования правовой системы [4, с. 75].

Одним из важных факторов, влияющих на развитие дефектов правосознания, в частности, правового нигилизма является наличие большого количества правонарушений, в частности, преступлений. Существует объективная необходимость бороться с преступностью, особенно в верхних эшелонах власти. Эти действия покажут людям, что все равны перед законом и судом независимо от социального статуса, должности или имущественного положения. А также необходимо укрепление правопорядка и дисциплины в РФ.

Укрепление дисциплины на школьном этапе социализации личности возможно лишь при должном воздействии как со стороны родителей, так и учителей. При долгосрочном воспитательном процессе, направленном на преодоление дефектов правового сознания, путем укрепления дисциплины, у воспитанника возникает чувство самодисциплинирования и самовоспитания.

Формирование у населения уважительного отношения к правам и свободам, обеспечение их в процессе жизнедеятельности, исполнение своих обязанностей будут служить отличным базисом для борьбы с правовым нигилизмом и другими деформациями правового сознания, что будет способствовать формированию правовой культуры. Формировать у граждан уважительное отношение к правам других следует начинать с самого раннего возраста. Продолжать развивать уважительное отношение следует и в школе, таким образом, реализуя принцип непрерывности правового воспитания. К примеру, ФГОС содержит требование к образовательному процессу о наличии вариативной части домашнего задания. Таким образом, обучающие вправе сами выбрать из перечня перечисленных учителем задание. Реализация данного требования может вызвать интерес у обучающихся в процессе открытия «нового» знания, а также может улучшить отметки, так как школьники могут выбрать из перечня заданий то, которое больше по душе.

Многие ученые-теоретики считают, чтобы начать бороться с правовым нигилизмом в РФ, необходимо начать реформирование системы законодательства. А также, важной составляющей на пути борьбы с правовым нигилизмом в России является правовое просвещение населения. Именно правовое просвещение заслуживает большого внимания, так как непосредственно относится к форме правового воспитания личности, а значит и формированию правовой культуры на уроках права. Правовое просвещение личности может использоваться как форма организации образовательного процесса в общеобразовательном учреждении на пути к совершенствованию правового сознания школьников.

Правовое убеждение – это «целенаправленная и систематическая деятельность государства и общества по формированию и повышению правового сознания и правовой культуры в целях противодействия правовому нигилизму и обеспечения процесса духовного формирования личности, без которого нельзя обойтись, реализуя идею построения в России правового государства» [2, с. 76]. Правовое просвещение обучающихся некоторыми понимается только как формирование правовых знаний у субъектов образовательного процесса. Но помимо правовых знаний правовое просвещение предполагает устойчивое базирование на морально-нравственной связи. Правовое просвещение как основное средство для коррекции правового сознания обучающихся на уроках права, может осуществляться в форме уроков-встречи с сотрудниками правоохранительных органов.

Например, изучая тему «Оперативно-розыскная деятельность» в 9 классе, можно организовать встречу с уполномоченным на это сотрудником, который помимо теоретических знаний может поделиться и случаями из практики. Правовое просвещение в общеобразовательных учреждениях, как правило, носит информационный характер. Исходя из вышесказанного, правовое просвещение, как один из элементов правового воспитания, может выражаться в форме стендов на правовую тематику, школьной пропаганды, организации кружков и семинаров на правовые темы. А также большое значение при правовом просвещении имеют ролевые и деловые игры, которые имеют место на уроках права, как вид деятельности обучающихся.

Глобальной целью воздействия на правовое сознание и реализации правового воспитания является формирование правовой культуры обучающихся. Для реализации поведенческой и познавательной деятельности обучающихся на современном этапе организации образовательного процесса, в целях формирования правовой культуры на уроках права и, в целом, при организации процесса обучения и воспитания, применяются образовательные технологии. Применение образовательных технологий, их комбинирование на уроке права позволяет повышать качество образования и оказывать успешное воздействие на правовое сознание воспитанников. Образовательная технология дословно обозначает «наука о мастерстве обучения и воспитания».

Понятие «образовательная технология» имеет множество определений. Многие ученые сходятся во мнении, что образовательная технология представляет собой совокупность форм, методов, приемов и способов, с помощью которых происходит взаимодействие учителя и ученика в рамках процесса обучения и воспитания. Применение образовательных технологий предполагает достижение конкретного результата образовательного процесса при обеспечении комфортных условий для воспитанников с учетом личностно-ориентированного подхода.

В условиях реализации требований ФГОС на уроках права наиболее актуальными для формирования правовой культуры становятся следующие технологии:



1. Здоровьесберегающие технологии;
2. Игровые технологии;
3. Информационно-коммуникационная технология;
4. Квест-технология;
5. Кейс-технология;
6. Педагогика сотрудничества;
7. Проектная технология;
8. Технология проблемного обучения;
9. Технология развития критического мышления.

Здоровьесберегающие технологии являются одним из приоритетных видов деятельности по организации образовательного процесса, особенно после утверждения ФГОС. Применяется всегда, на всех уроках, имеет большое значение на современном этапе образования. Здоровьесберегающие технологии – это такие приемы и средства организации процесса обучения и воспитания, при реализации которых главной целью выступает сохранение здоровья обучающихся от неблагоприятных факторов образовательной среды, а также формирование у школьников положительного отношения к здоровому образу жизни и культуре здоровья. Например, в условиях развития современной школы, отличительными особенностями применения здоровьесберегающих технологий выступают:

- соблюдение требований СанПиН;
- наличие в штате общеобразовательного учреждения тьютера при реализации государственной программы «доступная среда»;
- формирование установок к побуждению на здоровый образ жизни;
- укрепление физиологического и психологического здоровья ребенка (принцип психологической и физической комфортности);
- реализация личностно-ориентированного подхода (с учетом особенностей и способностей обучающихся).

Игровые технологии достаточно часто используются педагогами в процессе обучения и воспитания. Игровая технология – это процесс обучения и воспитания, который сочетает в себе элементы игры и образования. Главной особенностью применения педагогической игры на уроке права является наличие нескольких целей. Помимо «открытия» нового знания обучающимися, педагог ставит перед собой цель – формирование правовой культуры воспитанников.

Педагогические игры, в целом, можно дифференцировать по виду деятельности:

- 1) физические;
- 2) интеллектуальные;
- 3) трудовые;
- 4) социальные;
- 5) психологические.

А.М. Новиков считает важным аспектом проведения правовой игры ее стадии. Он выделяет три обязательных стадии педагогической игры:

- 1) подготовительная (объяснение правил),
- 2) техническая (сама игра),
- 3) заключительная (рефлексия).

На уроках права в общеобразовательных учреждениях распространены 3 формы педагогической игры:

- 1) познавательная (интеллектуальная);
- 2) ролевая;
- 3) деловая.

Особенностями реализации игровых технологий выступают различные факторы. Учеными доказана эффективность применения педагогических игр на уроках. Но важно сделать уточнение, что нельзя использовать игру, как основной метод обучения и воспитания, так как при частом использовании эффективность применения данной технологии будет наносить вред, ее эффективность снизится. В игру стоит вовлекать всех, необходимо вызвать интерес у всей группы воспитанников, возложить обязанности по контролю за соблюдением правил на ответственных и активных обучающихся, стоит чередовать детей, выполняющих активные роли игры, чтобы включить всех в процесс обучения и воспитания, с целью формирования правовой культуры. Одной из главных особенностей педагогической игры является необходимость контроля со стороны учителя. Учитель может наблюдать со стороны, не оказывая ведущего управления обучающимися, но координировать игру при необходимости он обязан. Так как дети могут попросту заиграться, упустив самое главное – содержание правовой игры. Как правило, игровые технологии реализуются совместно с технологией педагогического сотрудничества.

Технология педагогического сотрудничества была разработана учителями – практиками (С.Л. Соловейчик Ф. Шаталов, Н.П. Гузик, Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова, И.П. Волков, Б.П. Никитин). Суть этой технологии заключается в формировании условий для самостоятельного и всестороннего развития личности в процессе обучения и воспитания. Прибегнуть к этой технологии будет целесообразно с теми классами, в которых проведено продолжительное воспитательное воздействие, когда авторитет учителя будет незыблем, так как эта технология предполагает взаимодействие учителя и ученика как равных субъектов образовательного процесса. Учитель будет выступать в роли старшего наставника, авторитетного направляющего деятельности учеников.

Применение этой технологии позволяет более эффективно воздействовать на учеников с точки зрения психолого-социологического воздействия на личность, формируя или развивая необходимые навыки и умения. Например, уважение прав других участников образовательного процесса, исполнение возложенных на воспитанников обязанностей, взаимодействие с коллективом, а также такие важные качества для личности, как ответственность, самодисциплинированность, взаимопомощь и активная жизненная позиция.

В педагогике сотрудничества выделяются четыре направления:

- Гуманно-личностный подход к ребенку (главная цель – формирование личностно-значимых качеств воспитанников);

- Дидактический активизирующий и развивающий комплекс (мотивационная часть – как важнейшее средство обучения в системе обучающих компонентов);
- Концепция воспитания (личность ребенка – центр воспитательной системы);
- Педагогизация окружающей среды (сотрудничество с важнейшими институтами социализации и становления личности, к примеру, семья).

Информационно-коммуникационные технологии по мнению И.Г. Захаровой представляют собой «совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображении и использовании информации в интересах ее пользователей» [5, с. 86]. По её мнению, массовое применение информационно-коммуникационных технологий в общеобразовательных учреждениях происходит в 90-е годы. «Именно в этот период начинаются кардинальные действия по внедрению информационных технологий в образование. Это объясняется тем фактом, что в 1998 году относительно широко происходит внедрение в систему обучения глобальной сети Интернет, становится необходимым внедрение инноваций в образовательную программу» [8, с. 21].

ИКТ имеют большое значение для формирования правовой культуры школьников в процессе обучения и воспитания на уроках права. Например, даже в условиях пандемии существует возможность организации встреч с сотрудниками правоохранительных органов в режиме «онлайн». Также актуальность использования данной педагогической технологии позволяет реализовать такой важный принцип формирования правовой культуры, как непрерывность правового воздействия на личность. Существует возможность высылать правовую информацию, различные обучающие фильмы, проверять домашнее задание, а также проводить уроки в виртуальной реальности.

Кейс-технологии начали активно применяться учителями в общеобразовательных учреждениях России 6–7 лет назад. Такой вид образовательной технологии подразумевает развитие способностей учеников в процессе реализации образовательного процесса, а также научно-исследовательскую деятельность учителя при составлении кейса. Кейс-технологии представляют собой организацию активного обучения и воспитания в ходе познавательного-проблемной деятельности по решению задач-ситуаций (кейсов).

Таким образом, «открытие» нового знания в полном объеме происходит на первом уроке, а закрепление (включение в систему) знаний происходит на втором занятии, путем анализа задач-ситуаций. В ходе реализации данной технологии происходит формирование правовой культуры, так как, предлагаемые для решения ситуации, должны иметь непосредственное отношение к реальной жизни, а их решение будет иметь практико-ориентированную реализацию, путем формирования правовых ценностных ориентаций, правовых установок. Важной особенностью составления кейса учителем

является подбор не только жизненных, но и спорных ситуаций (наличие нескольких способов решения).

Квест-технологии широко используются учителями в процессе организации урочной и внеурочной деятельности. В соответствии с ФГОС, образование нового поколения требует внедрения и последующего использования образовательных технологий деятельностного типа. Существует мнение, что квест-технологии являются подвидом игровой технологии, но учителя-практики разделяют данные образовательные технологии. Квест в рамках общеобразовательного учреждения – это образовательная игра, в ходе которой обучающиеся взаимодействуют друг с другом и ведущим, выполняя определенные сюжетом игры задания. Учитель составляет правила, определяет педагогические цели квеста и организует сам процесс его проведения. Квест – форма взаимодействия учителя и обучающихся, которая способствует формированию умений и навыков по решению определенных задач на основе выбора вариантов, через реализацию определенного сюжета игровой деятельности. Применение квест-технологий в процессе формирования правовой культуры необходимо, так как в процессе участия в квесте обучающиеся закрепляют, полученные на уроках права знания, решают практические задачи, ситуации в ходе игровой деятельности, а также формируются правовые установки и правовые привычки [7, с. 78].

Проектная технология была предложена для реализации в образовательном учреждении Дж. Дьюи, который считал нужным строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. На современном этапе обучения и воспитания, в школах выполнение проекта является обязательным условием для допуска к единому государственному экзамену для старшеклассников. Целью применения проектной технологии является создание таких условий, при наличии которых обучающиеся будут самостоятельно получать недостающие знания по наиболее интересующих их теме, а также происходит развитие аналитического мышления. Применение проектной технологии возможно и на уроке права (правового компонента обществознания). Конечной целью любого проекта является продукт. К примеру, выбрав тему для проекта «Способы защиты прав потребителя» конечным продуктом может являться создание памятки на заданную тематику, а также последующее ее распространение среди школьников и их родителей. Таким образом, в процессе выполнения проекта под руководством выбранного учителя, у обучающегося (обучающихся) происходит процесс самообразования, восполнение правовых пробелов, получение дополнительных знаний, умений и навыков. А также, помимо правового обучения, правового самовоспитания, происходит влияние на правовое сознание школьников. Таким образом, проектная технология непосредственно играет большую роль в формировании правовой культуры на уроках права.

Технология проблемного обучения получила рас-

пространение на территории России в период 1920–1930 годов. В СССР применение проблемного обучения было недолгим. Так как процесс образования осуществлялся посредством подхода, при котором происходит непосредственная передача знаний от учителя к ученику.

В современной школе, особенно с появлением ФГОС, проблемное обучение стало неотъемлемой частью обучения, в том числе правового. Если обратиться к требованиям по составлению технологической карты к уроку, можно увидеть этапы «Мотивация», в ходе которого учитель создает проблемную ситуацию, стимулируя, тем самым, интерес обучающихся к уроку. Следующим этапом урока будет «Целеполагание и планирование» – учащиеся формулируют цели и план урока, после чего уже приступают к «открытию» нового знания. Реализация проблемного обучения в ходе преподавания правового компонента обществознания или права, как самостоятельной дисциплины, позволяет реализовать деятельностный и практико-ориентированный подход, так как наличие проблемы предполагает ее решение, а также включение новых знаний в систему уже имеющихся.

Технология развития критического мышления была предложена в 90-е годы 20 века американскими учёными К. Мередит, Ч. Темпл, Дж. Стил. В России начала использоваться как самостоятельная образовательная технология только на современном этапе преподавания. Ее применение на уроках права предполагает развитие

у детей мыслительных навыков, поисковых умений и оценочной деятельности [3, с. 25]. Например, на этапе мотивации учитель может задать противоречивый вопрос, ответ на который обучающиеся не могут дать исходя из имеющихся у них знаний. Урок на тему «Сделка». Учитель может спросить у обучающихся: «Можно ли продать квартиру с людьми?» Ответ учеников будет очевидным, в конце урока требуется раздать информационный материал с юридической практикой и вырезками из решений суда, из которых можно понять, что такие случаи есть и будут.

Формирование правовой культуры является сложным и многогранным процессом. В общеобразовательном учреждении уделяется большое внимание правовой культуре. Сочетая средства, методы, образовательные технологии, а также уделяя должное значение педагогическим условиям, формирование правовой культуры обучающихся на высоком уровне будет достигнуто к окончанию обучения. Так как глобальной целью на современном этапе реализации образовательного процесса является принцип «научить детей учиться», а также организовать процесс воспитания, в том числе, правового, таким образом, чтобы у воспитанников возникла мотивация на самовоспитание. А это значит, что, достигнув цели образования, обучающиеся сами смогут контролировать, а также повышать уровень своей правовой культуры.

#### Библиографический список

1. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан (утв. Президентом РФ 28.04.2011 № Пр-1168) // Российская газета, № 151, 14.07.2011.
2. Андреева Е.Е., Морозов Г.Б. Об эффективных формах правового просвещения граждан Российской Федерации // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. С. 76–78.
3. Бажайкина М.С. Опыт использования приемов технологии критического мышления на уроках обществоведческих дисциплин // Парадигма. 2019. №1. С. 23–33.
4. Берзегова С.А. Пути преодоления правового нигилизма // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2013. №1 (113). С. 72–78.
5. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 8-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 137 с.
6. Ибрагимова З.Н. Правовая культура РФ в схемах и таблицах. Учебное пособие. Орел: Изд. «Переплетчик», 2017. 64 с.
7. Неустроева М.И. Кейс-технология в образовательном процессе // European science. 2016. №12 (22). С. 77–79.
8. Фролова Н.Х., Фролов Е.С. Становление информационно-коммуникационных технологий // Символ науки. 2018. №12. С. 19–23.

#### References

1. Fundamentals of the state policy of the Russian Federation in the development of legal literacy and legal awareness of citizens (approved by the President of the Russian Federation on 28.04.2011 No. Pr-1168) // Rossiyskaya Gazeta, No. 151, 14.07.2011.
2. Andreeva E.E., Morozov G.B. On effective forms of legal education of citizens of the Russian Federation // Pedagogical education in Russia. 2016. No. 1. Pp. 76–78.
3. Bazhaikina M.S. Experience in using the techniques of critical thinking technology in the lessons of social science disciplines // Paradigma. 2019. No. 1. Pp. 23–33.
4. Berzegova S.A. Ways to overcome legal nihilism // Bulletin of the Adyghe State University. Series 1: Regional studies: philosophy, history, sociology, jurisprudence, political science, cultural studies. 2013. No. 1 (113). Pp. 72–78.
5. Zakharova I.G. Information technologies in education: a textbook for students. institutions of higher. prof. education . 8th ed., Rev. and add. M.: Publishing Center “Academy”, 2013. 137 p.
6. Ibragimova Z.N. Legal culture of the Russian Federation in diagrams and tables. Tutorial. - Eagle: Ed. “Bookbinder”, 2017. 64 p.
7. Neustroeva M.I. Case technology in the educational process // European science. 2016. No. 12 (22). S. 77-79.
8. Frolova N.Kh., Frolov E.S. Formation of information and communication technologies // Symbol of Science. 2018. No. 12. Pp. 19–23.

УДК 37.013.32

UDC 37.013.32

**РЕМЕНЦОВ А.Н.**

доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет

E-mail: rementsov@yandex.ru

**ФАДЕЕВ И.В.**

доктор технических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

E-mail: ivan-fadeev-2012@mail.ru

**ТОНЧЕВА Н.Н.**

кандидат технических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

E-mail: toncheva01@yandex.ru

**САМСОНОВ А.Н.**

кандидат технических наук, доцент, Волжский филиал Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета

E-mail: dyha2004@mail.ru

**REMENTSOV A.N.**

Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University

E-mail: rementsov@yandex.ru

**FADEEV I.V.**

Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Chuvash State Pedagogical University Named After AND I. Yakovlev

E-mail: ivan-fadeev-2012@mail.ru

**TONCHEVA N.N.**

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Volzhsky Branch of the Moscow Automobile and Highway State Technical University

E-mail: toncheva01@yandex.ru

**SAMSONOV A.N.**

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Volzhsky Branch of the Moscow Automobile and Highway State Technical University

E-mail: dyha2004@mail.ru

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН  
В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**IMPROVEMENT OF TECHNOLOGY OF TEACHING TECHNICAL DISCIPLINES IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING**

*В работе рассмотрено влияние применения виртуальной лабораторной работы на совершенствование технологии преподавания технических дисциплин в условиях дистанционного обучения. Виртуальные лаборатории и технические симуляторы способствуют повышению наглядности, интерактивности, позволяют моделировать объекты и процессы окружающего мира, организовать доступ к реальному лабораторному оборудованию, а также формированию компетенций обучающихся по техническим дисциплинам. Показано, что использование виртуальной лабораторной работы при изучении технических дисциплин позволяет повысить эффективность учебного процесса и успеваемость обучающихся и является перспективным направлением совершенствования преподавания технических дисциплин в условиях дистанционного обучения.*

*Ключевые слова:* технологии преподавания технических дисциплин, дистанционное обучение, виртуальные лабораторные работы, технические симуляторы, эффективность учебного процесса, успеваемость обучающихся.

*The paper considers the impact of the use of virtual laboratory work on the improvement of technology for teaching technical disciplines in the context of distance learning. Virtual laboratories and technical simulators help to increase visibility, interactivity, allow you to simulate objects and processes of the surrounding world, organize access to real laboratory equipment, as well as form the competencies of students in technical disciplines. It is shown that the use of virtual laboratory work in the study of technical disciplines makes it possible to increase the level of efficiency of the educational process and the progress of students, and it is a promising direction for improving the teaching of technical disciplines in the context of distance learning.*

*Keywords:* technologies for teaching technical disciplines, distance learning, virtual laboratory work, technical simulators, the effectiveness of the educational process, student progress.

В связи с возникновением пандемии из-за коронавирусной инфекции дистанционное обучение приобретает особую значимость. Необходимость дистанционного обучения может быть продиктована и другими жизненными ситуациями, например, как ограниченные физические возможности, повышенная занятость, удаленность от места обучения и невозможность постоянного присутствия и т.д. В связи с этим, современный период информати-

зации образования требует совершенствования технологий преподавания дисциплин, особенно технических.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что основными целями системы образования являются подготовка высокопрофессиональных специалистов и создание условий для развития личности в образовательном процессе, достижение которых зависит от содержания образования, т.е. от того, как ор-

ганизован процесс овладения знаниями, умениями и навыками.

На формирование содержания обучения отдельной дисциплины влияют педагогическое мастерство преподавателя, его квалификация, вдохновение и вовлеченность в учебный процесс, материальная база учебного заведения, развитие научно-технического прогресса, специфика учебного заведения и т.д. Значительную роль играет наличие учебно-методического обеспечения, отвечающего как требованиям государственных образовательных стандартов, так и современным требованиям информационного общества. В этой связи использование в образовательном процессе, особенно при дистанционном обучении, информационных технологий, виртуальных лабораторных работ необходимо для удовлетворения потребностей образования [1, 2].

Одной из актуальных проблем дистанционного обучения дисциплин междисциплинарного цикла является невозможность проведения в реальных условиях учебного лабораторного эксперимента. Поэтому в последнее время в учебных заведениях при дистанционном обучении на практических и лабораторных занятиях применяют виртуальные лабораторные работы так как виртуальное пространство позволяет обучающимся чувствовать барьеры и устранять пробелы в обучении.

*Актуальность* состоит еще и в том, что в настоящее время особую значимость приобретает задача поиска таких технологий обучения, которые способны обеспечить формирования компетенций, предусмотренных ФГОС в учебных заведениях. Именно таким средством являются виртуальные лабораторные работы, использование которых на занятиях по техническим дисциплинам при дистанционном обучении в учебных заведениях, будет способствовать повышению качества обучения.

*Цель исследования:* Совершенствование технологии преподавания технических дисциплин в условиях дистанционного обучения с применением виртуальной лабораторной работы.

*Объект исследования:* технология преподавания технических дисциплин в условиях дистанционного обучения.

*Предмет исследования:* методическое обеспечение занятия по техническим дисциплинам в условиях дистанционного обучения с применением виртуальной лабораторной работы.

*Задачи исследования:*

1. Выявить резервы совершенствования технологии преподавания технических дисциплин в условиях дистанционного обучения;
2. Разработать методы и приемы совершенствования технологии преподавания технических дисциплин в условиях дистанционного обучения;
3. Рассмотреть понятие виртуальной лабораторной работы и его влияние на качество учебного процесса;
4. Провести анализ возможностей использования виртуальных лабораторных работ на занятиях по техническим дисциплинам;

1) Провести экспериментальное исследование, направленное на определение степени эффективности использования виртуальных лабораторных работ.

*Гипотеза исследования* строится на предположении о том, что если при дистанционном изучении технических дисциплин использовать виртуальную лабораторную работу, то учебный процесс будет более эффективным и повысится уровень успеваемости обучающихся.

**Методы исследования:**

- 1) общенаучные (анализ, сравнение, обобщение);
- 2) методический эксперимент;
- 3) психолого-педагогический эксперимент.

*Теоретическая база исследования*

В процессе проведения исследования использованы виртуальные лабораторные работы на занятиях по техническим дисциплинам в качестве источников были использованы работы, посвященные методическим проблемам определения, построения и использования виртуальных лабораторных работ как зарубежных исследователей М.В. Анисимова [3], М.П. Мазура, С.С. Петровского, М.Л. Яновского [4], А.К. Noor, Т.М. Wasfy [5], так и отечественных Д.И. Троицкого [6], И.В. Ретинской, К.К. Дауренбекова, А.Ж. Рахметова [7], Е.М. Шнейдера [8] и др.

*Практическая значимость* исследования заключается в возможности использования разрабатываемых материалов как для самостоятельного изучения обучающимися на занятиях, так и для дистанционного проведения занятий по техническим дисциплинам.

База исследования – ГАПОУ ЧР «ЧПК» Минобразования Чувашии.

**Анализ состояния вопроса**

Большое значение в подготовке специалистов во многих сферах деятельности имеют лабораторные работы по изучению натуральных объектов. В настоящее время определяющее значение в образовании, как и в других отраслях деятельности человека, имеют информационно-вычислительные системы. Использование интерактивных средств обучения – это современное, перспективное направление в образовании, привлекающее к себе повышенное внимание. Актуальность внедрения симуляторов в учебную практику обусловлена, во-первых, информационными вызовами времени, а во-вторых, нормативными требованиями к организации профессионального обучения. Нормативные требования ФГОС предусматривают широкое использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий. При проведении процедуры аккредитации учебных заведений, наличие электронных средств обучения является обязательным условием, которое идет в зачет при проверке комиссией готовности материально-технической базы учреждения к образовательной деятельности.

Разработка мультимедийных учебных лабораторий и их применение в обучении являются перспективным направлением в подготовке высококвалифицированных специалистов. Мультимедийные учебные лаборато-

рии способствуют повышению наглядности учебных и справочных материалов, развитию интересующихся к освоению нового материала и формированию познавательной и творческой активности.

Основной сложностью при реализации дистанционного обучения техническим дисциплинам является отсутствие традиционных аудиторных лабораторных и практических занятий, требующих использования лабораторных установок. Способом решения данной проблемы могут быть различные виртуальные лаборатории и технические симуляторы. Виртуальные лаборатории представляют собой программно-аппаратный комплекс, позволяющий проводить опыты без непосредственного контакта с реальной установкой или при полном отсутствии таковой.

Виртуальные лаборатории и технические симуляторы способствуют повышению наглядности, интерактивности, позволяют моделировать объекты и процессы окружающего мира, организовать доступ к реальному лабораторному оборудованию, а также формированию компетенций обучающихся по техническим дисциплинам.

Виртуальные лаборатории – важный образовательный электронный ресурс. Они позволяют создавать рабочие модели, проводить различные преобразования и изменения состояний моделей, проводить измерения параметров модели при помощи виртуальных измерительных приборов [9].

Виртуальные лаборатории обеспечивают создание и использование в дистанционном учебном процессе мультимедийных объектов, управляемых пользователем.

Задачи, решаемые мультимедийными учебными лабораториями, приведены на рисунке 1.

«Использование виртуальных лабораторий в учебном процессе позволяет с одной стороны предоставить возможность обучающемуся провести эксперименты с оборудованием и материалом, отсутствующим в реальной школьной лаборатории, получить практические навыки проведения экспериментов, ознакомиться детально с компьютерной моделью уникального дорогостоящего объекта, исследовать пожаро- и взрывоопасные процессы и явления, не опасаясь за возможные последствия» [10].

Критериями оценки виртуальных лабораторий являются усвояемость учебного материала, заинтересованность обучающегося, время необходимое для проведения, необходимость присутствия преподавателя при выполнении лабораторной работы и при оценке результатов полученных знаний. Они позволяют более детально изучить поставленные задачи, так как можно провести большее количество измерений за учебное время, чем при выполнении работы с использованием реального оборудования [11].

Одним из путей совершенствования подготовки будущих специалистов, формирования у них профессиональных компетенций является внедрение интерактивных форм дистанционного проведения занятий по

техническим дисциплинам – компьютерных симуляций, виртуальных учебных лабораторий, виртуальных тренажеров [12].



Рис. 1. Задачи, решаемые мультимедийными учебными лабораториями.

Наиболее распространенными из них являются:

1. Учебный комплекс по изучению устройства и ремонта автомобилей группы компаний «Атанор»;
2. Учебная лаборатория «Агрегаты автомобиля»;
3. Учебная лаборатория «Устройство автомобиля»;
4. *Виртуальная лаборатория Техническое обслуживание автомобилей «EMAKET»;*
5. *Виртуальный тренажер-симулятор Sike «Обучение автомехаников: ремонт и обслуживание ходовой части автомобиля»* и др.

В них используются 3D-модели реального, современного оборудования и приспособлений, а также реалистичные звуки окружающей среды, механизмов и т.д. Встроены методические материалы (краткая теория, порядок выполнения работ и т.д.) с возможностью масштабирования и вывода на печать.

Виртуальные лабораторные работы обеспечивают интерес обучающихся и повышают активность самостоятельной работы, способствуют повышению наглядности учебных и справочных материалов, развитию интереса обучающегося к освоению нового материала и формированию познавательной и творческой активности, направленной на углубленное изучение устройства современных технических средств, а также новейших достижений в их ремонте и обслуживании.

#### Экспериментальная часть

Для проверки и подтверждения гипотезы исследования нами проведено изучение влияния предложенной нами виртуальной лаборатории при дистанционном изучении темы «Электронная система зажигания двигателя автомобиля» по дисциплине «Технологические процессы технического обслуживания и ремонта автомобилей» на эффективность и время изучения темы.

Методы, применяемые при исследовании:

- анализ учебно-методической и технической литературы,

- наблюдение;
- анкетирование;
- педагогический эксперимент.

Во время подготовки и проведения исследования посещались занятия по дисциплине «Технологические процессы технического обслуживания и ремонта автомобилей», велись наблюдения за организацией учебного процесса, использованием тренажеров, стендов, проводился контроль занятий по изученным темам с использованием тестовых заданий.

В исследовании участвовали обучающиеся третьего курса. В ходе исследования проведен констатирующий эксперимент для определения уровня знаний студентов и разделения их на две группы с примерно равным уровнем знаний – контрольную и экспериментальную, анкетирование и формирующий эксперимент. Оценка уровня знаний в ходе экспериментов производилась с использованием тестовых заданий.

Анкета состояла из следующих вопросов:

1. Как вы считаете, влияют ли виртуальные лаборатории на результаты учебного процесса?
2. Способствует ли применение виртуальных лабораторий повышению интереса к изучаемой дисциплине?
3. Зависит ли время изучения отдельных тем дисциплины от наличия или отсутствия стендов, макетов и виртуальных лабораторий по этим темам?
4. Считаете ли вы, что работа обучающихся в виртуальных лабораториях положительно влияет на закрепление знаний?
5. Влияет ли использование виртуальных лабораторий на развитие творческих способностей будущего специалиста?
6. Как вы считаете, влияет ли применение виртуальных лабораторий на уровень профессиональной компетентности будущего специалиста?

Для удобства обработки результатов исследований анкета предлагалась с ограниченным вариантом ответов. Ответ предлагалось выбрать из следующего ряда:

1. Уверен, что да.
2. Скорее да, чем нет.
3. Затрудняюсь в выборе ответа.
4. Скорее нет, чем да.
5. Уверен, что нет.

Данные, полученные в результате анкетирования, представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты анкетирования, (%)

№ вопроса	Номер ответа				
	1	2	3	4	5
1	86	10	5	4	5
2	62	14	8	0	0
3	68	13	11	6	3
4	84	11	5	5	5
5	86	7	4	0	0
6	82	14	6	3	0

Констатирующий эксперимент проводился в начале семестра, а уточняющий – после изучения темы «Электронная система зажигания». Занятие в разных группах (контрольной и экспериментальной) проводилось с использованием различных методик – в контрольной по традиционной методике проведения лабораторно-практических занятий, а в экспериментальной – с применением виртуальной лаборатории Electude Simulator Challenge – Experiment.

Результаты экспериментов представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Изменение уровня знаний в ходе педагогического эксперимента

Вид эксперимента	Группа, кол. (%)	
	контрольная	Экспериментальная
Констатирующий «Отлично» «Хорошо» «Удовлетворительно»	8 (28,6)	8 (28,6)
	10 (35,7)	11 (39,3)
	10 (35,7)	9 (32,2)
Всего обучающихся	28 (100 %)	28 (100 %)
Формирующий «Отлично» «Хорошо» «Удовлетворительно»	8 (28,6)	11 (39,3)
	11 (39,3)	13 (46,4)
	9 (32,2)	4 (14,3)
Всего обучающихся	28 (100 %)	28 (100 %)

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной группы на формирующем этапе показано на рисунке 2.

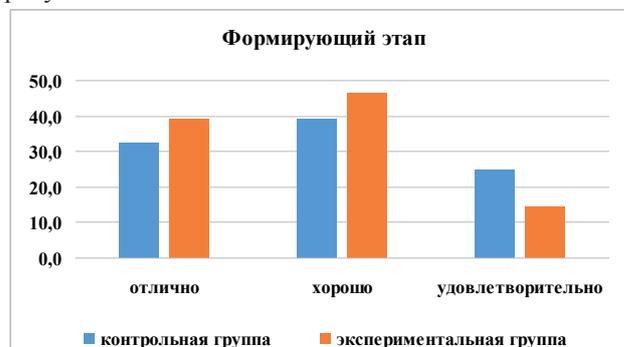


Рис. 2. Сравнение результатов экспериментальной и контрольной группы на формирующем этапе.

Из рисунка 2 видно, что уровень знаний в экспериментальной группе выше. Полученный результат позволяет утверждать об эффективности виртуальной лаборатории, как средства дистанционного изучения темы «Электронная система зажигания двигателя автомобиля» междисциплинарного курса «Технологические процессы технического обслуживания и ремонта автомобилей».

Можно утверждать, что использование виртуальной лабораторной работы при изучении технических дисциплин позволяет повысить уровень эффективности учебного процесса и успеваемости обучающихся.

Таким образом, использование в преподавании технических дисциплин виртуальных лабораторий и технических симуляторов является перспективным направлением совершенствования преподавания технических дисциплин в условиях дистанционного обучения.

### Библиографический список

1. *Фадеев И.В.* Применение информационных и коммуникационных технологий в преподавании филологических предметов // Русский язык в условиях би- и полилингвизма: сб. науч. тр. всероссийской (с международным участием) науч.-практич. конф. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2019. С. 127–129.
2. *Фадеев И.В.* Использование электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе современной школы / И.В. Фадеев // Преподавание истории в школе и вузе: актуальные проблемы методологии и методики: сб. мат. II Всероссийской науч.-практич. конф. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2019. С. 198–202.
3. *Анісімов М.В.* Дидактичні принципи побудови лабораторних занять з фізики із застосуванням ПК. // наук. записки КДПУ. Кіровоград: 2006. Вип. 66. С. 200–204 (Серія: пед. науки).
4. *Мазур М.П.* Особливості розробки віртуальних практичних інтерактивних засобів на вчання дисциплін для дистанційного навчання / М. П. Мазур, С. С. Петровський, М.Л. Яновський. // Інформаційні технології в освіті. 2010. № 7. С. 40–46. –URL: <http://dn.tup.km.ua/dn/project/publications/fdn006.pdf> (дата звернення : 11.09.2021).
5. *Noor A.K.* Simulation of physical experiments in immersive virtual environments /A.K. Noor, T.M. Wasfy // Engineering Computations: Int. J. for Computer-aided Engineering and Software. 2001. V. 18, № 3-4. Pp. 515–538.
6. *Троицкий Д.И.* Виртуальные лабораторные работы в инженерном образовании / Д. И. Троицкий // Открытая всероссийская конференция «Преподавание информационных технологий в России-2007». – URL: [www.it-education.ru/2007/reports/Troickiy.htm](http://www.it-education.ru/2007/reports/Troickiy.htm) (дата обращения: 11.09.2021).
7. *Ретинская И.В.* Разработка виртуальных лабораторных работ по техническим дисциплинам / И. В. Ретинская, К. К. Дауренбеков, А. Ж. Рахметова. – Текст : непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 3-2. С. 73–75. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4839> (дата обращения: 11.09.2021).
8. *Шнейдер Е.М.* Из опыта применения виртуальных лабораторных работ в практике изучения блока естественнонаучных и общинженерных дисциплин. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37554> (дата обращения 11.09.2021).
9. *Кияшко Е.В.* Лабораторные работы нового поколения: виртуальные лаборатории. – URL: [http://uchitel.uss.dvfu.ru/wp-content/uploads/2015/02/%D0%92%D0%B8%D1%80%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B5\\_%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B8.pdf](http://uchitel.uss.dvfu.ru/wp-content/uploads/2015/02/%D0%92%D0%B8%D1%80%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B8.pdf) (дата обращения 11.09.2021).
10. *Козловский Е.О., Кравцов Г.М.* Мультимедийная виртуальная лаборатория по физике в системе дистанционного обучения. – URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/bitstream/0564/2455/1/paper7.pdf> (дата обращения 11.09.2021).
11. *Мендалиева С.И., Мукашева, Н.А.* Эффективность применения виртуальных лабораторных работ в обучении бакалавров по техническим направлениям. – URL: <https://izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-psikhologii-pedagogiki-i-obrazovaniya-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhdunar/sektsiya-9-innovatsionnye-protsessy-i-informatsionnye-tekhnologii-v-obrazovanii/effektivnost-primeneniya-virtualnykh-laboratorykh-rabot-v-obuchenii-bakalavrov-po-tekhnicheskim-nap/> (дата обращения 11.09. 2021).
12. *Данчук И.И., Лисин Д.Г.* Активные методы обучения в подготовке автомехаников в условиях реализации ФГОС СПО третьего поколения. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-v-podgotovke-avtomehnikov-v-usloviyah-realizatsii-fgos-spo-tretiego-pokoleniya> (дата обращения 11.09. 2021).

### Reference

1. *Fadeev I.V.* Application of information and communication technologies in teaching philological subjects // Russian language in the conditions of bi- and polylingualism: collection. scientific tr. All-Russian (with international participation) scientific-practical. conf. – Cheboksary: ChSPUthem I. Yakovleva, 2019. Pp. 127–129.
2. *Fadeev I.V.* The use of electronic educational resources in the educational process of the modern school // Teaching history in school and university: current issues of methodology and techniques: Sat. mate. II All-Russian scientific-practical. conf. Cheboksary: ChSPUthem I. Yakovleva, 2019. Pp. 198–202.
3. *Anisimov M.V.* Didactic principles of construction of laboratory classes in physics with the use of PC // Nauk. KDPU notes. – Kirovograd: 2006. Issue. 66. Pp. 200–204 (Series: ped. Sciences).
4. *Mazur M.P., Petrovsky S.S., Janowski M.L.* Features of the development of virtual practical interactive teaching aids for distance learning. // Information technologies in education. 2010. no. 7. Pp. 40–46. – URL: <http://dn.tup.km.ua/dn/project/publications/fdn006.pdf> (access date: 11.09.2021).
5. *Noor A.K., Wasfy T.M.* Simulation of physical experiments in immersive virtual environments // Engineering Computations: Int. J. for Computer-aided Engineering and Software. 2001. V. 18, no. 3-4. Pp. 515–538.
6. *Troitsky D.I.* Virtual laboratory work in engineering education // Open All-Russian Conference “Teaching Information Technologies in Russia-2007”. – URL: [www.it-education.ru/2007/reports/Troickiy.htm](http://www.it-education.ru/2007/reports/Troickiy.htm) (date of access: 09/11/2021).
7. *Retinskaya I.V., Daurenbekov K.K., Rakhmetova A.Zh.* Development of virtual laboratory works in technical disciplines. // International Journal of Applied and Fundamental Research. 2014. no. 3-2. Pp. 73–75. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4839> (date of access: 09/11/2021).
8. *Schneider E.M.* From the experience of using virtual laboratory work in the practice of studying the block of natural science and general engineering disciplines. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37554> (date of access 09/11/2021).
9. *Kiyashko E.V.* Laboratory work of a new generation: virtual laboratories. – URL: [http://uchitel.uss.dvfu.ru/wp-content/uploads/2015/02/%D0%92%D0%B8%D1%80%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B5\\_%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B8.pdf](http://uchitel.uss.dvfu.ru/wp-content/uploads/2015/02/%D0%92%D0%B8%D1%80%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B8.pdf) (date of circulation 09/11/2021).
10. *Kozlovsky E.O., Kravtsov G.M.* A multimedia virtual physics laboratory in a distance learning system. – URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/bitstream/0564/2455/1/paper7.pdf> (date of access 09/11/2021).
11. *Mendaliyeva S.I., Mukasheva N.A.* The effectiveness of the use of virtual laboratory work in teaching bachelors in technical areas. – URL: <https://izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-psikhologii-pedagogiki-i-obrazovaniya-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhdunar/sektsiya-9-innovatsionnye-protsessy-i-informatsionnye-tete-v-obrazovanii/effektivnost-primeneniya-virtualnykh-laboratorykh-rabot-v-obuchenii-bakalavrov-po-tekhnicheskim-nap/> (date of access 09.11.2021).
12. *Danchuk I.I., Lisin D.G.* Active teaching methods in the training of auto mechanics in the context of the implementation of the third generation FSES SPO. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-v-podgotovke-avtomehnikov-v-usloviyah-realizatsii-fgos-spo-tretiego-pokoleniya> (date of access 11.09.2021).



УДК 378 + 37.047

UDC 378 + 37.047

**САЛЬНИКОВА О.С.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра математического и программного обеспечения ЭВМ, Череповецкий государственный университет  
E-mail: salnikovaos@yandex.ru

**СЕЛЯНИЧЕВ О.Л.**

кандидат технических наук, доцент, кафедра математического и программного обеспечения ЭВМ, Череповецкий государственный университет  
E-mail: olselianichev@chsu.ru

**SALNIKOVA O.S.**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Mathematics and Software, Cherepovets State University  
E-mail: salnikovaos@yandex.ru

**SELYANICHEV O.L.**

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics and Software, Cherepovets State University  
E-mail: olselianichev@chsu.ru

### ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ПРОЕКТА ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ: ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

#### FROM THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING A JOINT PROJECT OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS: CAREER GUIDANCE ASPECT

*В статье рассматриваются особенности организации совместного проекта школьников и студентов с учетом общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач на примере реализации проекта «Наш Череповец». Цель проекта – показать привлекательность города Череповца для жизни, обучения, трудоустройства и внутреннего туризма глазами школьников и студентов. Особое внимание при реализации проекта уделено профориентационной составляющей.*

*Ключевые слова:* проект, проектное обучение, дополнительное образование, профориентация.

*The article discusses the features of the organization of a joint project of schoolchildren and students, taking into account general educational, developmental and educative tasks on the example of the implementation of the project «Our Cherepovets». The aim of the project is to represent the attractiveness of the city of Cherepovets for life, education, employment and domestic tourism through the eyes of schoolchildren and students. Special attention is paid to the career guidance component during the implementation of the project.*

*Keywords:* project, project training, additional education, career guidance.

Акцент в образовании сегодня делается на непрерывное развитие ключевых компетенций, при этом «ориентир обучения «научиться делать» направлен на развитие умения обучающихся познавать и действовать» [6, с. 12], в то же время «главная цель любого проекта – формирование различных ключевых компетенций, под которыми в современной педагогике понимаются комплексные свойства личности, включающие взаимосвязанные знания, умения, ценности, а также готовность применять их на практике» [2, с. 148]. Кондаков А.М. отмечает, что «Ключевые компетенции личности как субъекта деятельности все более «сдвигаются» в сторону коммуникативных (управленческих и операторских) и креативных (исследовательских и разработческих)» [3].

Проекты используются при организации обучения на всех ступенях как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Остановимся более подробно на дополнительном образовании.

Дополнительное образование для ребенка – это возможность получить не только знания, но и практический опыт в той или иной области. В статье рассматривается дополнительное образование как деятельность

Дома научной коллаборации (ДНК), а именно, – Центра «Дом научной коллаборации имени академика Ивана Павловича Бардина» на базе Череповецкого государственного университета, где развивается направление Геоинформационные технологии. Программа курса «Геоинформационные технологии» направлена на формирование у школьников понимания взаимосвязи между информационными технологиями и изучением Земли. Данное направление входит в блок «Урок технологии» и реализуется в рамках договора о сетевом взаимодействии со школами города; программа рассчитана на учебный год. В группах от 5 до 10 человек занимаются школьники 5–11 классов.

Образовательные программы ДНК реализуются через вовлечение школьников в проектную и научно-исследовательскую деятельность: выполнение детьми кейсовых заданий, участие в создании проектов, выступление на конференциях, взаимодействие с представителями предприятий города и др. Выбранные форматы направлены на получение личностных, метапредметных и предметных результатов и позволяют развивать познавательную активность и поддерживать интерес школьников к изучаемому материалу.

В источниках [1]; [4]; [5]; [7] описаны практики внедрения проектного обучения; подчеркнута роль проектного обучения в становлении будущего профессионала в вузе: «Университеты становятся той питательной средой, в которой молодой человек впервые пробует себя в качестве лидера или участника команды, в которой он не просто создает нечто новое, но и пытается найти на это средства и доказать уникальность своего решения...» [5, с. 4].

Цель статьи – представить опыт работы над совместным проектом школьников и студентов с учетом профориентационного аспекта.

Уже несколько лет Череповецкий государственный университет практикует модель обучения, основанную на проектировании разработок с использованием передовых цифровых сервисов. В условиях проектного обучения студенты под руководством опытных проектных наставников и менторов решают задачи индустриальных партнеров или иницируют собственные стартапы. Студенты объединяются в команды и работают по различным направлениям разработок. Эксперты от компаний-партнеров помогают с выбором кейсов для проектирования, а руководители проектного обучения из числа преподавателей направляют и корректируют данную работу.

Опыт такой проектной работы был перенесен в ДНК, так как важным становится плавный переход школа – вуз с учетом решения и профориентационных задач (знакомство и взаимодействие с преподавателями и студентами, совместное решение поставленных задач и др.).

Вузы постоянно ищут новые формы профориентационной работы для того, чтобы привлечь внимание выпускника школы к своему учебному заведению.

Рассмотрим реализацию школьниками и студентами совместного проекта «Наш Череповец» как одну из форм профориентационной работы.

Выпускники школ города Череповца ежегодно решают задачу выбора места получения профессионального образования. Они стоят перед выбором множества вариантов продолжения обучения. Опорный вуз региона ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» предлагает широкий набор направлений подготовки бакалавров. Географическое положение Череповца на карте страны, при котором до обеих столиц всего лишь по 500 километров, вносит в список выбора мест получения высшего образования вузы Москвы и Санкт-Петербурга. Задача оказаться в числе студентов столичных университетов упрощается благодаря равенству возможностей поступления в любой вуз, обеспеченному системой итоговой аттестации ЕГЭ, а также глубокому проникновению во все сферы нашей жизни дистанционных технологий.

С принятием на государственном уровне программ поддержки региональных вузов, в частности, в выраженном в Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию намерении государства «ежегодно увеличивать количество бюджетных мест в вузах, причем в приоритетном порядке отдавать эти места именно в региональные вузы, именно в те территории,

где сегодня не хватает врачей, педагогов, инженеров»<sup>1</sup>, открываются новые возможности для региональных вузов и ставятся дополнительные задачи обеспечения выполнения государственного плана набора абитуриентов. Студенты, прошедшие обучение в своем регионе, с высокой вероятностью пополняют число молодых специалистов на местных предприятиях, учреждениях, в сфере бизнеса.

Проект «Наш Череповец» представляет собой определенную рекламу города Череповца как привлекательного места для жизни, отдыха, обучения и трудоустройства. Все материалы проекта находятся в цифровом формате (фотоальбом, видеоэкскурсия).

Социальная значимость проекта соответствует приоритетным сферам формирования образа Вологодской области (в том числе и г. Череповца) к 2030 году: показать привлекательность Череповца для обучения и дальнейшего трудоустройства в городе, а также воспитание патриотизма и любви к своей малой Родине<sup>2</sup>.

При работе над проектом происходит взаимодействие школьников, студентов, преподавателей. Новизна проекта заключается в комплексе мероприятий для создания образа города Череповца как места для жизни, учебы и трудоустройства; исполнителями выступают представители целевой аудитории проекта: школьники и студенты.

Проект выполняется в рамках программы занятий со школьниками по курсу «Геоинформационные технологии», а также в проектной деятельности – для студентов.

Особое значение имеет комплексный характер проектной деятельности и ее многоаспектность: общеобразовательный и общеразвивающий потенциал, воспитательная составляющая и предметный результат. Отметим возможность гармоничного формирования soft skills и hard skills, а именно коммуникативных навыков, цифровых навыков, навыков управления проектами, работу с краеведческим материалом и др.

В процессе работы решается важная воспитательная задача: воспитание патриотизма и любви к своей малой Родине. Этапы работы над проектом представлены в *таблице 1*.

На организационном этапе происходит донесение до школьников и студентов требований к продукту; обсуждение; осознание и принятие этих требований. Отметим, что акцент сделан на командную работу, так как ценным становится сплочение школьников и студентов, их взаимодействие при распределении функций. На данном этапе происходит выбор названия и логотипа команды.

Школьники и студенты формировали концепцию цифрового фотоальбома «Привлекательный Череповец» с точки зрения структуры, содержания и оформления: выбор технических средств реализации, определение «маршрута» фотосъемки (последовательность фотографий), выбор и распределение мест для фотосъемки, выбор цветовых сочетаний для оформления фотоальбома. Основными цветами являются оттенки серого, синего и зеленого.

Таблица 1.

Этапы реализации проекта

Название этапа	Краткая характеристика
Организационный этап	Уточнение проблемы и формулировка идеи проекта; формирование команды проекта; проведение бенчмаркинга; составление и утверждение технического задания на проект
Этап проектирования	Проектирование концепции фотоальбома (выбор технических средств реализации, определение «маршрута» фотосъемки (последовательность фотографий), выбор и распределение мест для фотосъемки, выбор цветовых сочетаний для оформления фотоальбома) и видеоэкскурсии
Этап создания	Создание фотоальбома «Привлекательный Череповец» (процесс фото- и видеосъемки; обработка фотографий и видео); демонстрация тестового варианта альбома целевой аудитории, получение обратной связи; съемки для видеоэкскурсии по г. Череповцу
Этап корректировки и распространения готового продукта	Внесение корректировок в продукт; распространение цифрового фотоальбома «Привлекательный Череповец» по школам г. Череповца и Вологодской области; съемки для видеоэкскурсии по г. Череповцу
Этап распространения готового продукта и получение обратной связи	Создание видеоэкскурсии по г. Череповцу; распространение материалов проекта по школам г. Череповца и Вологодской области; размещение видеоэкскурсии по г. Череповцу в сети Интернет

«Маршрут» фотоальбома составлен по достопримечательностям, которые расположены во всех районах города.

Для фотосъемки первоначально использовались камеры смартфонов: в ходе ознакомительного, пробного выхода на маршрут делались множественные, выполненные каждым участником команды, кадры, которые позже, в условиях лаборатории, анализировались, выбирались выгодные виды, ракурсы. Затем осуществлялся повторный выход к объектам съемки, фотографирование велось на профессиональном оборудовании – зеркальном фотоаппарате усилиями участника команды, имевшего опыт фототворчества.

Для цифровой обработки изображений, компоновке макета фотоальбома была выбрана программа Microsoft Power Point.

Следующими шагами были создание и обработка текстового сопровождения фотографий. Подбор исторических сведений об объектах, которые выбраны для фотосъемки, осуществлялся с опорой на анализ открытых источников.

На определенном этапе исследований возникла потребность выявить новый ракурс съемки отдельных объектов – архитектурных построек, храмовых строений, элементов ландшафта. Новый взгляд на них могло обеспечить изменение положения места съемки – требовалось подняться над землей. Технически доступным сегодня является применение квадрокоптера с камерой. Предложение использовать новый технический инструмент возникло в ходе коллективного обсуждения чернового материала фотосъемок. Перспектива применения современного оборудования придавала новый импульс к творческим усилиям школьников. Но пришлось

столкнуться с необходимостью решения сопутствующих административных проблем: школьники были ознакомлены с практикой оформления разрешения на осуществление съемок с квадрокоптера в воздушном пространстве муниципального образования.

Полученные в ходе съемок с квадрокоптера с качественной оптикой камеры (DJI Mavic 2 Zoom) видеозаписи существенно дополнили архив кадров с видами города и облегчили выбор снимков для фотоальбома.

Защита проекта «Наш Череповец» проходит в рамках Проектного обучения в вузе: консультации научного руководителя и экспертов, получение обратной связи от целевой аудитории (школьники, студенты, родители); также важным показателем результативности является заинтересованность школьников и студентов при реализации проекта.

Ключевым для города и Череповецкого государственного университета является выполнение плана приема бакалавров, магистрантов и аспирантов. Отметим, что проект «Наш Череповец» входит в комплекс профориентационных мероприятий «Digital Generation» Института информационных технологий Череповецкого государственного университета.

Проект может быть тиражирован на территории Российской Федерации и за рубежом. Формат материалов позволяет использовать их в качестве демонстрации образа города для привлечения иногородних, а также иностранных граждан для обучения в региональном вузе.

Результативность проекта представлена отзывами школьников и студентов и проявляется в желании остаться в Череповце для продолжения обучения и дальнейшего трудоустройства.

**Библиографический список**

1. Васильева А.М. Проектное обучение как инновационная педагогическая технология // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 2(7). С. 22–25.
2. Исаева К.В., Селянская Г.Н. Проектное обучение как инструмент активизации инновационной деятельности в вузе // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 7. С. 144–150.
3. Кондаков А.М. Образование в условиях цифровой трансформации Российского общества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Kondakov-Peterburg25maya2019-2.pdf>

4. *Молодых Ю.О., Прудковская О.М., Лепешкин И.А., Федосеев А.И.* Проектная деятельность в Московском Политехе // Качество образования. 2016. №9. С. 12-17.
5. Проектное обучение. Практики внедрения в университетах / Под. ред. Л.А. Евстратовой, Н.В. Исаевой, О.В. Лешукова. Москва, 2018. 152 с.
6. Реализация деятельностного подхода как методологической основы ФГОС ООО и программы МYP международного бакалавриата: Методическое пособие / Под науч. ред. А.М. Кондакова. М.: Белый ветер, 2020. 84 с.
7. *Шилова О.М.* Проектное обучение как средство формирования компетенции бакалавров // Современная образовательная практика и духовные ценности общества. 2014. № 1. С. 153-161.

#### References

1. *Vasilyeva A.M.* Project training as an innovative pedagogical technology // Modern trends in the development of science and technology. 2016. № 2(7). Pp. 22–25.
  2. *Isaeva K.V., Selyanskaya G.N.* Project training as a tool for activating innovative activity in higher education institutions // Modern educational technologies in the world educational space. 2016. № 7. Pp. 144–150.
  3. *Kondakov A.M.* Education in the conditions of digital transformation of Russian society [Electronic resource] / A.M. Kondakov. – Access mode: URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Kondakov-Peterburg25maya2019-2.pdf>
  4. *Molodykh Yu.O., Prudkovskaya O.M., Lepeshkin I.A., Fedoseev A.I.* Project activity in the Moscow Polytechnic University // Quality of education. 2016. № 9. Pp. 12–17.
  5. Project training. Implementation practices in universities / Ed. L.A. Evstratova, N.V. Isaeva, O.V. Leshukova. Moscow, 2018. 152 p.
  6. Implementation of the activity approach as a methodological basis of the FGOS OOO and the MYP program of the international bachelor course: A methodological guide / Scientific ed. by A.M. Kondakov. Moscow: White wind, 2020. 84 p.
  7. *Shilova O.M.* Project training as a means of forming the competence of bachelors // Modern educational practice and spiritual values of society. 2014. № 1. Pp. 153–161.
-

УДК 378.14

UDC 378.14

**СИЯНОВ А.И.**

кандидат технических наук, доцент, кафедра технических дисциплин, Лысьвенский филиал Пермского национального исследовательского политехнического университета

E-mail: vntusyanov@gmail.com

**СТЕПАНОВА Н.А.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общенаучных дисциплин, Лысьвенский филиал Пермского национального исследовательского политехнического университета

E-mail: natstep77@mail.ru

**УСТЬЯНЦЕВА О.В.**

кандидат юридических наук, доцент, кафедра гражданско-правовых дисциплин, Тюменский государственный университет

E-mail: ovust@mail.ru

**SIYANOV A.I.**

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor  
Department of Technical Disciplines, Lysva Branch of Perm  
National Research Polytechnic University  
E-mail: vntusyanov@gmail.com

**STEPANOVA N.A.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of General Scientific Disciplines, Lysva Branch  
of Perm National Research Polytechnic University  
E-mail: natstep77@mail.ru

**USTYANTSEVA O.V.**

Candidate of Legal Sciences, Associate Professor,  
Department of Civil Law Disciplines, Tyumen State  
University  
E-mail: ovust@mail.ru

**МЕТОДОЛОГИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ С НАУКОЙ И ПРОИЗВОДСТВОМ**

**METHODOLOGY OF COMPETENCE TRAINING OF SPECIALISTS IN THE CONDITIONS  
OF INTEGRATION OF EDUCATION WITH SCIENCE AND PRODUCTION**

*В статье обоснована необходимость построения гибкой компетентностной системы подготовки кадров с учетом современных требований, науки и производства. Изложены механизмы реализации системы непрерывного профессионального образования и соответствующей практической подготовки специалистов. Предложена целенаправленная методология, основана на принципах практико-ориентированного процесса обучения. Создан учебно-методический комплекс практики и обновлены принципиальные положения в рамках реализации интеграционных процессов.*

*Ключевые слова:* компетентностный подход, методологическая концепция, подготовка специалистов, интеграция образования с наукой и производством, учебно-методический комплекс практики.

*The article substantiates the need to build a flexible competence-based system of personnel training, taking into account modern requirements, science and production. The mechanisms of implementation of the system of continuing professional education and the corresponding practical training of specialists are described. A purposeful methodology based on the principles of a practice-oriented learning process is proposed. An educational and methodological complex of practice has been created and the main provisions in the framework of the implementation of integration processes have been clarified.*

*Keywords:* competence approach, methodological concept, training of specialists, integration of education with science and production, educational and methodological complex of practice.

Прикладная направленность знаний является ключевым элементом системы подготовки кадров, ориентированной на связь образования с наукой и производством. Переход на практическое обучение формирует задачи комплексного характера. Возрастают требования к специалистам, способным в совершенстве владеть не только теоретическими знаниями, но и уметь решать любые практические задачи.

На пути к разработке механизмов реализации системы непрерывного профессионального образования и в условиях изменения подходов к образовательной деятельности нужно решать ряд задач функционального и структурообразующего характера. Исследованиям в данной области посвящены работы В.С. Третьяковой

[10], Т.А. Ольховой [1], Э.Ф. Зеер [4], О.В. Лайчук [7] и др.

Рассматривая закономерности социально-профессионального развития личности обучающегося, Э.Ф. Зеер, В.С. Третьякова и М.В. Зиннатова, отмечают, что «в науке действительно назрела острая необходимость обновления методологических подходов, парадигмального содержания профподготовки, технологий и методик обучения...» [4, с. 91]. Следует подчеркнуть, что проблема «квалификационной ямы» характерна для России и обостряется во время пандемии COVID-19 вследствие изменения структуры потребления, роста онлайн услуг и цифровизацией многих сфер жизни общества. Исследования, проведенные

международной компанией Boston Consulting Group, показывают, что «на текущий момент более 80% трудоспособного населения не обладает компетенциями, необходимыми для качественной ориентировки и работы на современных рынках».

«Е.В. Бондаревская, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Мясищев, Л.А. Петровская и другие ученые являются авторами различных классификаций компетенций и используют их в своих исследованиях для отображения конечного результата обучения» [1, с. 9].

Компетентностный подход как теоретико-методологическая основа современного образования является следствием новых экономических отношений. Реализуя такой подход, исходим из мысли Э.Ф. Зеера о том, что «суть профессионального образования видится не столько в ориентации его содержания на развивающееся производство, сколько в формировании обобщенных способов взаимодействия с изменяющимся содержанием профессионального труда, которые будут востребованы в течение достаточно длительного периода» [4]. В.И. Беляев считает, что компетентностный подход «основан на концепции, предусматривающей формирование у обучающихся наряду со знаниями, способностей самостоятельно решать самые важные практические задачи» [1, с. 12]. Теоретический анализ публикаций по указанной проблеме позволил сформулировать *цель исследования*, которая заключается в изучении возможностей выхода на качественно новый уровень профессиональной практической подготовки специалистов в рамках современного развития образования, науки и производства для полной востребованности и быстрой адаптации на рынке труда.

Обеспечить высокий уровень подготовки специалистов позволяет продуктивная работа высших учебных заведений, в рамках которой значительная часть времени отводится на получение практических навыков. Данная система прошла апробацию в ведущих странах мира и наглядно продемонстрировала свои явные преимущества [7]. Знания, полученные во время обучения, должны быть проверены на целевой производственной практике в условиях выполнения ответственной практической работы. Регламентация практической подготовки обучающихся по выполнению работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью осуществляется в соответствии с пунктом 24 статьи 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [9].

Производственная практика может быть организована в форме закрепления полученных теоретических знаний путем использования договоренности с подразделениями предприятий, которые способны предоставить работу и обеспечить надлежащий контроль ее выполнения. В современных условиях под-

готовка кадров требует постоянного дополнения полученной информации практически ориентированными знаниями [2]. Приказом Минобрнауки России № 885, Минпросвещения России № 390 от 05.08.2020 г. «О практической подготовке обучающихся» в абз. 4 конкретизирована возможность организации такой подготовки в структуре образовательных программ [8]. По нашему мнению целесообразным будет проведение на территориях учебных заведений практических семинаров с участием представителей фирм, организаций или предприятий различных форм собственности [3]. Кроме того, необходим учет мирового опыта сотрудничества в сфере профессиональной деятельности для взаимосвязей теоретического и практического обучения [5]. Активизация разработки управляющих критериев на уровне построения структуры организации учебного процесса является системообразующим условием эффективности взаимодействия всех участников процесса [6].

Система планирования трудовых ресурсов должна характеризоваться гибкостью, примерный план не в состоянии учесть всего комплекса структурных изменений на предприятии, которые могут произойти из-за возникновения непредвиденных обстоятельств. Важно создать практическую методику получения плановых и прогнозируемых показателей и определить факторы, влияющие на качество подготовки специалистов. Система организации обучения должна реагировать на любые изменения, что влияет на решение задач, связанных с созданием рабочих мест, появлением новых профессий и специальностей, возрастает потребность обновления системы подготовки кадров с большими функциональными возможностями. Представленная структурная схема развития системы обучения (рис. 1) отражает актуальность исследований, основные направления научно-методологической работы и позволяет проанализировать возможность решения профессиональных задач.

Переходя в режим инновационного развития, Лысьвенский филиал Пермского национального исследовательского политехнического университета (далее ЛФ ПНИПУ) стремится совершенствовать специфику своей работы, включаясь в поиск инструментария, повышающего качество образования. Разработка новых решений приобретает особую значимость в связи с открытием специальности среднего профессионального образования 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения», и, естественно, обеспечивает преемственность образования направлений подготовки «Право и организация социального обеспечения» для среднего профессионального образования и «Правоведение и правоохранительная деятельность» для высшего образования.



Рис. 1. Логическая схема развития единой профессиональной системы обучения.

Одним из средств обеспечения непрерывного образования является создание учебно-методического комплекса практики (далее УМКП), позволяющего повысить уровень методической помощи педагогам, качество руководства практикой, и практической подготовки будущих специалистов. Для оценки востребованности применяемых в образовательном процессе учебно-методических комплексов практики, в феврале 2021 г. на базе ЛФ ПНИПУ проведен опрос среди 27 преподавателей среднего профессионального образования: 9 представителей мужского пола и 18 – женского, что в целом соответствует гендерному распределению педагогов в ЛФ ПНИПУ (рис. 2).

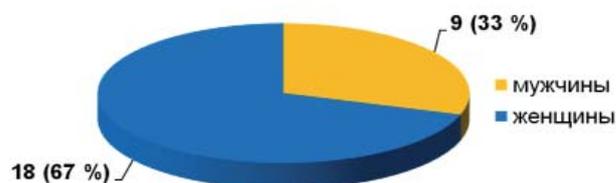


Рис. 2. Распределение респондентов по гендерному признаку.

Общее число педагогов, принявших участие в анкетировании, разделены на три возрастные категории (рис. 3).

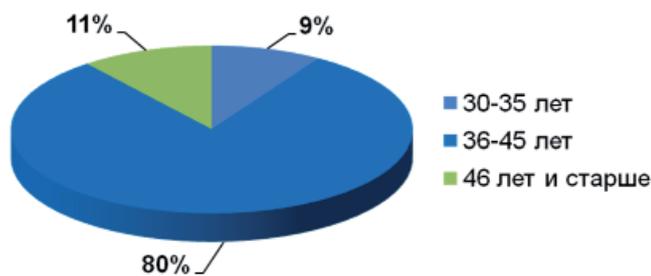


Рис. 3. Возрастные категории опрошенных педагогов.

Из них в первой категории (от 30 до 35 лет) выявлено 9% преподавателей, во второй (от 36 до 45 лет) – 80% педагогов и в последней (от 46 лет и старше) – 11% от общего количества участников. На вопрос: «Можно ли представить себе применение УМКП без сопровождающих интерактивных средств общения с обучающимися?» каждый преподаватель определенно ответил «нет», «невозможно», что подчеркнуло направленность учебно-методического комплекса практики на активное взаимодействие преподавателя со студентами.

Следующий вопрос был связан с тем, как педагоги готовятся к руководству практикой, какими ресурсами пользуются чаще всего? Часть преподавателей, а именно 30% ответивших отдают предпочтения Интернет-ресурсам. Большинство (70%) педагогов ответили, что используют книги в виде профессиональной литературы и учебно-методические комплексы практики (рис. 4).

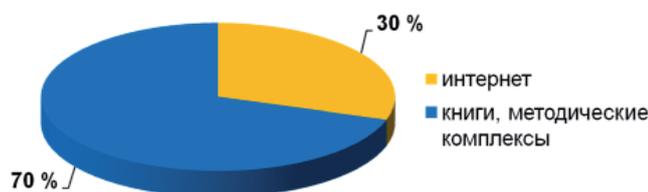


Рис. 4. Ресурсы, используемые педагогами.

В итоге раскрывается сущностный потенциал учебно-методического комплекса практики, в процессе работы с которым педагог совершенствует методику обучения, знания и приводит их в систему. При создании УМКП преподаватель использует различные технологии, развивая свою информационную культуру и культуру студентов.

Учебно-методический комплекс представляет собой определенную совокупность документов в виде проекта учебно-воспитательного процесса, впоследствии реализуемого на практике. Формируемая динамическая система совершенствуется и пополняется в соответствии с современными требованиями условий труда и адаптирующимся условиями обучения. Составные компоненты УМКП дополняют друг друга, обеспечивая наглядность, индивидуальный подход к обучающимся, развивают творческий потенциал будущих специалистов.

Обобщая все вышеизложенное, можно сформулировать преимущественные положения разработанного в образовательном учреждении учебно-методического комплекса практики:

1) определение общих и профессиональных компетенций, которыми должен овладеть обучающийся в процессе прохождения практики, в обязательном соответствии с компетенциями в стандартах СПО;

2) обеспечение логичности и последовательности выполнения заданий с учетом научных достижений в профильной для практики отрасли, объема часов и зачетных единиц, отведенных на практическую подготовку и в соответствии с учебным планом и стандартами СПО;

3) четкая структуризация материалов учебно-методического комплекса практики;

4) включение УМКП в состав комплекта документов основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) по реализуемым специальностям, профессиям, что определяет цели изучения, назначение и место практики в системе подготовки специалистов, содержание учебного материала и формы организации обучения;

5) учет требований работодателей, достижений, материальных и информационных возможностей учебного заведения;

6) обеспечение гибкости методической системы формирования комплекса практики, способной к совершенствованию и ориентации на активное взаимодействие преподавателя со студентами.

Методика, частью которой является УМКП, должна быть целостной, логичной, взаимосвязанной с другими дисциплинами, и направлена на формирование высококвалифицированного и практико-ориентированного специалиста.

Рекомендуемую структуру УМКП удобно представить в развернутом виде.

#### 1. Общие положения

##### 1.1. Цели и задачи

##### 1.2. Требования

#### 2. Планируемые результаты обучения:

– *показатели в рамках практики, соотношенные с планируемыми результатами освоения образовательной программы*

#### 3. Объем и виды работ:

– *занятия и распределение по семестрам в часах*

#### 4. Содержание:

– *структурирование по темам (разделам) с указанием отведенного на них количества академических часов и видов занятий*

– *формы и процедуры текущего контроля успеваемости*

#### 5. Организационно-педагогические условия:

– *образовательные технологии, используемые для формирования компетенций*

– *методические указания*

6. Перечень учебно-методического и информационного обеспечения:



- учебно-методическая литература
- электронные источники

7. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса

8. Фонд оценочных средств.

Таким образом, практика по профилю специальности направлена на формирование у обучающихся общих и профессиональных компетенций, приобретение практического опыта и реализуется в рамках профессиональных модулей образовательной программы по каждому из видов профессиональной деятельности, предусмотренных стандартами СПО по специальности. Практика направлена на углубление первоначального опыта обучающихся, развитие общих и профессиональных компетенций, проверку готовности к самостоятельной трудовой деятельности, а также на подготовку к выполнению выпускной квалификационной работы в организациях различных организационно-правовых форм собственности. Как показали исследования, проведенные в рамках специальности 40.02.01 «Право и

организация социального обеспечения», прохождение практики повысило качество профессиональной подготовки специалистов среднего звена, позволило закрепить приобретенные теоретические знания и способствовало социально-психологической адаптации на местах будущей работы.

Благодаря компетентностному, комплексному и системному подходам в организации взаимосвязи процесса обучения с практической работой можно обеспечить повышение эффективности интеграционных процессов и учесть требования практики. Реализация намеченных действий возможна благодаря сотрудничеству высших учебных заведений с предприятиями и организациями, которые предоставляют возможность проверить полученные знания путем выполнения конкретной практической работы. Подобный подход способствует обновлению учебной деятельности и создает условия для целенаправленного повышения качества подготовки специалистов в современных рыночных условиях.

#### Библиографический список

1. Байбаков С.Е., Горбов Л.В., Гуськова С.К. и др. Компетентный подход в образовании: методологический аспект: монография / под ред. С.Д. Якушевой. Новосибирск: Изд. СибАК, 2016. 248 с.
2. Вяткина И.В. Практико-ориентированное обучение как средство профессионализации подготовки будущих специалистов в университете // Новый взгляд на систему образования: сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф. Прокопьевск: КузГТУ, 2019. С. 007.1–007.5. URL: <http://science.kuzstu.ru/wp-content/Events/Conference/nv/newview/index.htm> (дата обращения 21.10.2021).
3. Гедулянова Н.С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного специалиста // Вестник МИТУ-МАСИ. 2019. № 2. С. 41–46.
4. Зеер Э.Ф., Третьякова В.С., Зиннатова М.В. Инновационная модель социально-профессионального развития личности обучающегося. Образование и наука. 2020. Т. 22, № 3. С. 83–115. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-83-115> (дата обращения 21.10.2021).
5. Игнатова И.Б., Покровская Е.А. Теоретические основы организации дуального обучения // Теория и история культуры. 2016. № 3 (62). С. 23–26.
6. Климов К.А., Мешкова Л.Л., Смирнов В.В. и др. Практико-ориентированное обучение в системе высшего образования: монография. Тамбов: Изд-во Першина Р.В., 2016. 144 с.
7. Лайчук О.В., Николаева Л.А., Старкова Г.П. Российский и международный опыт интеграции образования в национальную инновационную систему (на основе практико-ориентированного подхода) // European Social Science Journal. 2013. № 7 (35). С. 80–88.
8. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации от 05.08.2020 № 885/390 «О практической подготовке обучающихся». (Зарегистрирован 11.09.2020 № 59778). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009110053> (дата обращения 21.10.2021).
9. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/2/> (дата обращения 21.10.2021).
10. Tretyakova V.S., Zavadchikov D.P., Zinnatova M.V., Bukovey T.D. Theoretical Methodological Basics for Studying of Transprofessionalism of a Subject of Socioeconomic Professions // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2018. № 13 (1b): em76. URL: <https://doi.org/10.29333/ejac/102241> (дата обращения 21.10.2021).

#### References

1. Baibakov S.E., Gorbov L.V., Guskova S.K. et al. Competence approach in education: methodological aspect: monograph / edited by S.D. Yakusheva. Novosibirsk: SibAK Publishing House, 2016. 248 p.
2. Vyatkina I.V. Practice-oriented training as a means of professionalizing the training of future specialists at the university // A new look at the education system: a collection of materials of the II International Scientific and Practical Conference. Prokopyevsk: KuzSTU, 2019. pp. 007.1–007.5. URL: <http://science.kuzstu.ru/wp-content/Events/Conference/nv/newview/index.htm> (accessed: 21.10.2021).
3. Gedulyanova N.S. Integration of education, science and production as a methodological basis for training a modern specialist // Bulletin of MITU-MASI. 2019. No. 2. Pp. 41–46.
4. Zeer E.F., Tretyakova V.S., Zinnatova M.V. Innovative model of socio-professional development of a student's personality. Education and science. 2020. Vol. 22, No. 3. Pp. 83–115. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-83-115> (accessed: 21.10.2021).
5. Ignatova I.B., Pokrovskaya E.A. Theoretical foundations of the organization of dual education // Theory and history of culture. 2016. No. 3 (62). Pp. 23–26.
6. Klimov K.A., Meshkova L.L., Smirnov V.V. et al. Practice-oriented learning in the higher education system: a monograph. Tambov: Publishing house Pershina R.V., 2016. 144 p.
7. Laichuk O.V., Nikolaeva L.A., Starkova G.P. Russian and international experience of integrating education into the national innova-

tion system (based on a practice-oriented approach) // European Social Science Journal. 2013. No. 7 (35). Pp. 80–88.

8. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Ministry of Education of the Russian Federation dated 05.08.2020 No. 885/390 «On practical training of students». (Registered 11.09.2020 No. 59778). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009110053> (accessed: 21.10.2021).

9. Federal Law of the Russian Federation No. 273-F3 of December 29, 2012 «On Education in the Russian Federation» URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/2/> (accessed: 21.10.2021).

10. *Tretyakova V.S., Zavodchikov D.P., Zinnatova M.V., Bukovey T.D.* Theoretical Methodological Basics for Studying of Transprofessionalism of a Subject of Socionomic Professions // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2018. № 13 (1b): em76. URL: <https://doi.org/10.29333/ejac/102241> (accessed: 21.10.2021).

---

---

УДК 378.14

UDC 378.14

**СМАГИНА Т.И.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: smagina.tat@mail.ru

**СИБИЛЕВА А.Ю.**

студентка 5 курса, Институт иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: sibileva.98@list.ru

**SMAGINA T.I.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Romance Philology, Orel State University  
E-mail: smagina.tat@mail.ru

**SIBILEVA A.Y.**

The 5<sup>th</sup> year Student of the Institute of Foreign Languages, Orel State University  
E-mail: sibileva.98@list.ru

## СПЕЦИФИКА ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### SPECIFICS OF TECHNOLOGIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN

*В статье рассматривается успешность формирования навыков и умений иноязычных способностей в учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке иностранного языка в начальной школе в зависимости от качества управления учителем психическим развитием детей. Предлагаются приемы обучения, способствующие эффективному развитию психических функций обучающихся.*

*Ключевые слова:* ведущая деятельность, психолого-физиологические особенности, младший школьник, игровая деятельность, управление учебной деятельностью, приемы обучения.

*The article deals with the success of the formation of foreign language skills in the educational and cognitive activity of students at the foreign language lesson in primary school, depending on the quality of the teacher's management of the children's mental development. Teaching methods that contribute to the effective development of students' mental abilities are proposed.*

*Keywords:* leading activity, psychological and physiological features, primary school child, play activity, management of educational activity, teaching methods.

Рассматривая вопрос организации учебно-познавательной деятельности в начальной школе, представляется необходимым рассмотреть психолого-физиологические особенности детей младшего школьного возраста, которые определяют в свою очередь и специфику технологий обучения иностранному языку.

Известно, что для детей дошкольного возраста ведущей является игровая деятельность, но, как только ребенок пошел в школу, ведущей для него становится учебная деятельность, при этом игровая деятельность имеет по-прежнему большое значение, т.к. высока потребность в движении и в общении со сверстниками.

В подтверждение этой мысли приведем слова М.С. Кагана, по мнению которого «каждый новый вид деятельности, становясь *ведущим*, не становится – и не может стать у нормального человека единственным» [1, с. 282]. С.Л. Рубинштейн отмечает: «Прежде всего, игра – это осмысленная деятельность, т.е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива» [3, с.201].

Безусловно, участие учащихся в играх способствует повышению мотивации к изучаемому предмету, развитию их познавательных интересов и способностей, помогает самоопределиваться в среде одноклассников, оказывает положительное влияние на формирование

творческих способностей.

Поэтому задача учителя организовать учебно-познавательную деятельность учащихся на уроке иностранного языка в начальной школе на основе введения элементов игровой деятельности с целью сохранения и дальнейшего развития активности детей.

В начальной школе доминантой становится развивающая цель обучения. Изучение иностранного языка позволяет развивать такие психические функции, как память, мышление, воображение, внимание и восприятие. Эти психические функции обуславливают успешное осуществление любой деятельности. Чем выше уровень сформированности этих функций у учащегося, тем эффективнее и быстрее будет проходить присвоение знаний, формирование языковых умений и навыков.

Но нельзя забывать о том, что каждый ребенок неповторим, имеет личные особенности психических качеств и личные особенности развития.

Известно, что ключевой стороной психического и личностного развития ребенка является формирование его как субъекта деятельности. По нашему мнению, это означает, что ведущая, т.е. учебная деятельность должна непременно включать элементы игровой деятельности, регламентируемые учителем в соответствии с целями и задачами урока, поскольку А.Н. Леонтьев говорил о

том, что «сознательное управление психическим развитием ребенка совершается, прежде всего, путем управления ... ведущей деятельностью» [2, с. 306].

Так как развивающая цель является ведущей, то учитель должен особое внимание уделять методам, приемам и технологиям обучения, которые должны быть направлены именно на развитие памяти, мышления, воображения, внимания и восприятия, обеспечивая при этом двигательную активность, возможность общения на иностранном языке с другими детьми.

Таких методов и приемов в педагогике разработано много, но чтобы использовать их эффективно, необходимо учитывать психологические особенности детей младшего школьного возраста.

Так, например, учитель, осознавая, что произвольное внимание у детей данного возраста недостаточно развито, может способствовать развитию этого качества в процессе обучения монологической и диалогической речи на основе широкого использования иллюстраций, опорных таблиц, привлечения учащихся к рисованию сюжетов по теме говорения. Такие приемы могут также способствовать и развитию ассоциативной и логической памяти.

Данная возрастная группа детей характеризуется прочностью запоминания учебного материала. И этой особенностью можно пользоваться, но в разумных пределах, не перегружая учащихся информацией, учитывая их интеллектуальные и физиологические особенности, а также индивидуальные языковые способности каждого школьника. Но для того, чтобы дети запомнили учебный материал, он должен быть ярким и образным, привлекающим внимание, интересным и необходимым для решения поставленных задач. Все это требуется для того, чтобы управлять вниманием детей младшего школьного возраста. При этом следует объяснить, почему это важно для самого ребенка, обеспечить каждому понимание смысла и целей выполняемых упражнений, объяснить способы выполнения этих упражнений, создать на уроке атмосферу, располагающую к концентрации внимания к своим учебным действиям и, в то же время, к непринужденному общению в классе.

Тем не менее, нельзя забывать и о том, что нужно приучать детей быть внимательными и к тому, что не выглядит очень ярко, на первый взгляд не очень интересно и, казалось бы, для них не значительно. Излишняя постоянная увлеченность учителя внешней яркой привлекательностью изучаемого материала, вызывающего сразу же у ребенка эмоциональный всплеск и интерес, может отрицательно повлиять на формирование его волевых качеств, таких как настойчивость, целеустремленность, самостоятельность, способность к сознательному достижению результата учебной деятельности.

Например, для обучения учащихся всем видам речевой деятельности необходимо ставить их в условия, требующие от них проявления волевых усилий, повышенного внимания, адекватного восприятия учебного материала, умения сосредоточиться на поставленной задаче. Если эти усилия у них не будут развиты, то они

не смогут научиться учебным действиям, необходимым для формирования навыков аудирования, чтения, говорения и письма.

Чтобы способствовать развитию мышления у младших школьников полезно использовать приемы, требующие активизации мышления, которая заключается в сознательной работе с материалом. Для этого учителю можно применять такие приемы как группировка, классификация, сравнение, сопоставление.

Воображение детей этого возраста работает очень активно. Они любят такие игрушки, предметы, которые можно использовать в различных играх и для создания различных образов. Например, пальчиковая кукла, будь то Золушка, волк или собачка, развивает воображение ребенка, потому что она может быть для него и собеседником в диалоге, и интересным рассказчиком, и многим другим, на что у учителя, организующего подобную игровую деятельность, хватит фантазии. С помощью таких предметов учителю легко активизировать учебную деятельность детей, пробудить в них воображение, повысить интерес к общению на иностранном языке, создать чувство успеха, что является важным фактором успешного обучения ребенка.

Даже самый маленький, незначительный успех может воодушевить школьника на открытие новых знаний и создать мотивацию для дальнейшего изучения предмета.

Чтобы на уроке иностранного языка развивать у детей воображение учителю необходимо подбирать специальные задания. Например, читать маленькие рассказы, убирая концовку, и просить детей придумать ее самим, нарисовать главного героя таким, каким они его видят. При изучении букв и цифр спрашивать, на что это похоже, какие ассоциации у них это вызывает. Такое упражнение будет очень интересным для детей, потому что один и тот же предмет все они видят по-разному.

Пути получения и усвоения информации у всех детей различны в зависимости от их психолого-физиологических особенностей. Эти пути могут быть визуальными, аудиальными и кинестетическими. Но общим является одно – дети в начале школьного обучения усваивают иностранный язык опосредованно, на подсознательном уровне. Дидактическую задачу в игровой ситуации они понимают гораздо быстрее, чем просто пассивное восприятие необходимого содержания на иностранном языке, поэтому при обучении, например, лексике детям лучше всего показывать картинки, предметы, создавать игровые ситуации, а не писать перевод слов на доске.

К концу обучения детей в начальной школе, учителю становится намного легче организовать учебную деятельность на основе индивидуальной, парной и групповой форм работы, основываясь на принципах коллективно-распределенной деятельности. Обучение в сотрудничестве создает условия для перехода младших школьников в процессе учебной деятельности от подсознательного усвоения материала к более осознанному усвоению на основе решения учебных задач и выведе-

ния теоретических понятий под управлением со стороны учителя.

Это становится возможным, потому что уже к третьему и четвертому классам дети способны сосредотачивать свое внимание на чем-то одном гораздо дольше, у них лучше развито умение точно воспроизводить свою мысль, удерживать дольше внимание при индивидуальной работе и даже работать в группах с большей концентрацией внимания. Таким образом, становится более эффективным применение таких приемов как инсценировка диалогов на иностранном языке, соревнование, конкурс стихотворений, работа в малых группах, проектная работа.

Необходимо отметить, что очень важно при обучении всем видам речевой деятельности использовать такие сознательные и интуитивные приемы, которые заставляют работать все каналы восприятия и закрепления в памяти новой информации учащихся. Например, при обучении аудированию сначала можно обсудить с детьми название текста, определить его тему, предъявить и объяснить значение ключевых слов с опорой на языковую догадку. Затем после двукратного прослуши-

вания учащиеся могут ответить на вопросы по содержанию услышанного. Далее предлагаются те же вопросы в письменном виде. Дети под руководством учителя пишут пересказ текста, причем один учащийся у доски, остальные в тетрадях. Учащиеся, работающие у доски, сменяют друг друга. Далее можно предложить каждому учащемуся написать свой вариант окончания рассказа или всем придумать аналогичные истории.

Очевидно, что при выполнении этого упражнения по аудированию задействуются и развиваются все психические функции: внимание, память, мышление, воображение и восприятие, что важно для развития младшего школьника.

Таким образом, перед учителем, работающим в начальной школе, стоит важная задача: осуществлять управление учебно-познавательной деятельностью учащихся так, чтобы обучение иностранному языку было направлено на всестороннее развитие детей, их психических функций, на их мотивацию к дальнейшему обучению, было ориентировано на подготовку к изучению предмета в основной школе.

#### Библиографический список

1. *Каган М.С.* Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. 328 с.
2. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 583 с, с. 300–360.
3. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2003 г. 705 с.

#### References

1. *Kagan M.S.* Human activity. (System analysis experience). M.: Politizdat, 1974. 328 p.
  2. *Leontiev A.N.* Mental development problems. M.: MGU, 1981. 583 p, Pp. 300–360.
  3. *Rubinsteyn S.L.* Fundamentals of general psychology. St. Petersburg: Piter, 2003. 705 p.
-

**СТАРОСТИНА С.Е.**

доктор педагогических наук, доцент, кафедра физики,  
Забайкальский государственный университет  
E-mail: sestarost@mail.ru

**ФЕДОТОВА А.Д.**

кандидат педагогических наук, кафедра прикладной  
информатики и математики, Забайкальский госу-  
дарственный университет  
E-mail: einclub@mail.ru

**STAROSTINA S.E.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department Physics, Transbaikal State University  
E-mail: sestarost@mail.ru

**FEDOTOVA A.D.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Applied  
Informatics and Mathematics, Transbaikal State University  
E-mail: einclub@mail.ru

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТРИГГЕР ИЗМЕНЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**DISTANCE LEARNING AS A TRIGGER FOR CHANGES IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION**

*Вопрос реализации дистанционного обучения в штатном режиме является достаточно изученным, в то время как внештатный переход всех образовательных организаций на дистанционный режим работы поставил перед учебными заведениями ряд проблем. Цель данного исследования заключается в оценке качества дистанционного обучения, выявления его преимуществ и недостатков, а также определения основ успешного дистанционного обучения, которые раскрыты в работе.*

*Ключевые слова:* высшее образование, дистанционное обучение, асинхронное, синхронное, комбинированное обучение.

*The issue of implementing distance learning in a regular mode is sufficiently studied, while the freelance transition of all educational organizations to remote mode of work has posed several problems for educational institutions. The purpose of the study is to assess the quality of distance learning, identify its advantages and disadvantages, as well as determine the foundations of successful distance learning, which are revealed in the work.*

*Keywords:* higher education, distance learning, asynchronous, synchronous, combined education.

Ситуация, сложившаяся в условиях угрозы эпидемии коронавируса, поставила перед множеством образовательных организаций в России проблему организации дистанционного обучения. В целях предотвращения эпидемии в стране в большинстве вузов, согласно рекомендациям Министерства науки и высшего образования, введено дистанционное обучение, которое в России регламентируется Федеральным законом от 29 декабря 2012 года 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Переход на дистанционное обучение в условиях карантина, по мнению большинства исследователей [2, 4], навсегда изменил облик высшего образования, ускорив процесс цифровой трансформации в высшем образовании, побудив сотрудников университета переосмыслить формы и методы организации образовательной деятельности, вызвав необходимость пересмотра образовательных программ, предоставления обучающимся большей академической свободы и возможности приобретения собственного опыта обучения.

Главный вопрос, на который искали ответ все вузы – Как организовать учебный процесс? С разными формами дистанционного образования высшая школа работает постоянно. Ресурсов для осуществления дистанционного обучения в настоящее время достаточно [6]. Российские вузы используют образователь-

ные платформы как российских, так и зарубежных разработчиков.

Существующие платформы содержат множество видео онлайн курсов, учебно-методических разработок и заданий от лучших педагогов страны. На используемых информационных платформах можно найти теоретический материал, задания для проведения практических занятий, проверочные тесты, виртуальные лаборатории, музеи и библиотеки. Ведущей среди них выступает информационная платформа «Открытое образование». На ней можно найти полные курсы практически по всем предметам, разработанные ведущими вузами страны.

По данным Национального центра статистики образования Министерства образования США [9], в 2018 г. только 35% студентов, обучающихся по программам высшего образования, записывались и изучали дистанционные курсы, но уже в 2020 г., в связи с необходимостью временного перехода на «вынужденный дистант», все студенты приступили к дистанционному обучению. Однако «временный» переход на дистанционное обучение становится все более постоянным. По состоянию на июль 2021 г. [9], 33% высших учебных заведений США заявили о продолжении использования онлайн-курсов, виртуальных классов (это еще один из элементов дистанционного обучения) даже после полного открытия кампусов для нормальной работы. Аналогичные тен-

денции наблюдаются и в российской системе образования [3]. Согласно «Стратегии цифровой трансформации науки и высшего образования» [5], в будущем нас ждет цифровой университет, единая сервисная платформа науки, цифровое образование.

Масштабный переход системы образования на дистанционное обучение позволил вузам приобрести «уникальный опыт», который должен работать на развитие образовательных технологий. В последнее время исследователями в области цифровой трансформации образования все большее внимание уделяется проблемам развитию цифровых образовательных инструментов и технологий, цифровой трансформации преподавателя в условиях современного образовательного процесса, цифровой трансформации образовательных организаций.

Однако ничто не заменит традиционного обучения и живого контакта студента с педагогом. По мнению отечественных и зарубежных исследователей [1, 7, 8], перспектива развития современного образовательного процесса за миксом онлайн и офлайн. В настоящее время необходимо ускорить работу по проектированию архитектуры цифровой трансформации, развитию цифровых сервисов, модернизации информационной структуры вузов, специальной подготовке педагогов к реализации цифровых технологий, созданию единой информационной среды взаимодействия образовательных организаций.

Цель данного исследования заключается в проведении анализа деятельности университета в период жёсткого перехода на дистанционное обучение; выявлении оснований, влияющих на качество образовательного процесса в условиях ускорения цифровой трансформации, дающей возможность более активного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, реализации гибких образовательных траекторий для студентов и, как следствие, ускоренного развития инноваций в высшей школе.

Говоря о дистанционном обучении, нужно различать виды, методы и формы его реализации.

Все виды обучения (и онлайн, и офлайн) можно реализовывать различными методами обучения. Выделяют три метода реализации дистанционного обучения, в зависимости от взаимодействия преподавателя и ученика: синхронное, асинхронное и комбинированное. Общая характеристика, а также формы реализации конкретного метода представлены на рисунке 1.

Понятно, что выбор методов и форм обучения всегда должен быть связан с учебными целями, однако это только в теории. На практике же организаторы дистанционного обучения чаще всего руководствуются не целями, здравым смыслом или научными знаниями, а своим опытом и привычками. Что особенно ярко проявилось в условиях массового перехода на дистанционное обучение.

#### Синхронное обучение

- это метод дистанционного обучения, при котором преподаватель и студенты одновременно вовлечены в процесс обучения. Примеры: вебинар, видеоконференция, онлайн-чат. Все вместе "сидят" в некотором виртуальном пространстве и обмениваются информацией

#### Асинхронное обучение

- это метод дистанционного обучения, при котором контакт между студентом и преподавателем осуществляется с задержкой во времени. Примеры инструментов: электронная почта, "упакованные" курсы в электронных системах обучения, подкаст, скринкаст, блог. Обычно преподаватель готовит и структурирует материалы для изучения, а студенты получают к ним доступ и обучаются, как правило, по свободному графику

#### Комбинированное обучение

- это комбинация синхронного и асинхронного. Например, 2 вебинара в неделю по расписанию + доступ к личному кабинету ученика, где выложены лекции, видео и тесты. В таком случае эффективность обучения может быть даже выше, чем при очном обучении.

Рис. 1. Методы реализации дистанционного обучения.

Хотелось бы отметить, что использование только синхронного или асинхронного обучения приводит к снижению эффективности образовательного процесса. Идеальным решением, безусловно, будет совмещение или параллельное использование обоих методов (комбинированное обучение). К примеру, электронный курс дополняется вебинаром, в ходе которого устно делается акцент на важных моментах, даётся возможность задать вопрос преподавателю, проговариваются проблемные моменты.

Переход Забайкальского государственного университета на дистанционное обучение по всем формам и уровням обучения поставил больше вопросов, чем ответов. Синхронный или асинхронный формат, онлайн или офлайн обучение, вебинары, онлайн лекции, видеоконференции или предоставление готовых учебно-методических материалов студентам для самостоятельного изучения. Решение данных вопросов зависело от многих факторов. Руководством университета был намечен ряд мероприятий перевода в дистанционный формат не только образовательного процесса, но научно-исследовательской деятельности, социальной и воспитательной работы, а также все управление университетом.

#### Мероприятия, реализуемые университетом, в условиях перехода на дистанционное обучение:

*Образовательный процесс:* проведение всех видов занятий в режиме онлайн и офлайн, использование синхронного и асинхронного обучения; синхронное проведение текущей, промежуточной и государственной итоговой аттестации студентов в режиме онлайн.

*Независимая оценка качества образования:* дистанционное проведение и участие в олимпиадах, конкурсах различного уровня (например, Rucod, WS), онлайн участие в федеральном интернет экзамене для бакалавров, в федеральном интернет экзамене в сфере профессионального образования (ЕГЭ для бакалавров).

*Научно-исследовательская деятельность:* дистанционное проведение научных исследований; участие в

конференциях, конкурсах научных проектах и других научных мероприятиях проводимых дистанционно.

*Молодежная политика:* организация волонтерского движения (волонтеры Победы, помощь людям (65+), преподавателям в реализации дистанционного обучения); перенос карьерных мероприятий и ярмарок вакансий в формат онлайн-коворкингов.

Реализация в течение полугода образовательного процесса в дистанционной форме позволяет констатировать, что реализованные мероприятия сняли напряжённость в университете и дали положительный эффект, что подтверждает исследование, проведённое в декабре 2020 года, инициированное Московским физико-техническим институтом, в котором принял участие Забайкальский государственный университет.

В студенческом онлайн анкетировании в мае 2020 года приняли участие более 300 студентов университета. Студентам было предложено оценить онлайн-обучение, ответив на ряд вопросов, касающихся качества дистанционного обучения, временных затрат на обучение, его преимуществ и недостатков, а также предпочитают ли респонденты очное обучение дистанционному. Ответы студентов сопоставлялись с ответами преподавателей университета, которые были опрошены также в режиме онлайн (около 50 преподавателей). Рассмотрим результаты анкетирования.

Большинство студентов и преподавателей считают, что качество дистанционного образования хуже, чем традиционного очного (72,2% – студентов, 81,3% – преподавателей). Студенты оказались гораздо лояльнее преподавателей к онлайн-обучению. В частности, 48,5% студентов и 87,4% преподавателей сочли, что у них стало меньше свободного времени из-за перехода на удалённую форму обучения. Неудобной эту форму признают 43,6% студентов и 63,7% преподавателей. Только 34,6% студентов думают, что онлайн удобен для преподавателей. Доля педагогов, ответивших, что в онлайн им преподавать некомфортно, гораздо выше – 72,3%.

Большинству студентов стало проще усваивать материал по компьютерным дисциплинам (87%), однако учиться математическим, инженерным, физическим и химическим наукам стало сложнее (69,3%); не заметили изменений в преподавании онлайн гуманитарных наук 91,2% студентов.

В аудиториях учиться лучше, считают и те, и другие (69,6% студентов и 85,5% преподавателей). 86% студентов отметили, что им не хватает общения как с однокурсниками, так и с преподавателями. Подавляющее большинство студентов (93,8%) боятся быть непонятыми преподавателем из-за проблем со связью на текущей, промежуточной и итоговой аттестации.

С целью определения преимуществ и недостатков дистанционного образования студентов, которые приняли участие в исследовании, условно разделили на две группы: сторонников и противников дистанционного образования, причём группа последних гораздо более многочисленна.

Большинство студентов, которые положительно от-

носятся к дистанционному обучению, не видят или не хотят видеть его сложности, не желают занимать критическую позицию, считая данный вид обучения авангардом технологических изменений в образовании. Среди *преимуществ дистанционного обучения* они отмечают:

- возможность заниматься практически в любом месте и в любое время;
- индивидуальный темп обучения, возможность повторения несколько раз с использованием разных форматов;
- больше возможностей для углублённого изучения дисциплин, саморазвития;
- возможность развиваться в ногу со временем (развивать свои навыки и знания в соответствии с новейшими современными технологиями);
- наличие чётких критериев, по которым оцениваются знания, полученные ими в процессе обучения;
- формирование ответственности и самостоятельности, развитие умений планирования своей работы и др.

Негативная реакция студентов – противников дистанционного образования в значительной степени объясняется длительной самоизоляцией и отсутствием социальных контактов. Противники выступают не против дистанционного образования как такового, а скорее, высказываются против возможной угрозы перевода на постоянное дистанционное образование. Значительную часть студенческого негатива можно также объяснить недочётами самого вуза. Среди *недостатков дистанционного обучения* они отмечают:

- отсутствие оборудования и интернета как у преподавателей, так и у студентов;
- неготовность преподавателей к реализации дистанционного обучения;
- отсутствие разработанных курсов для реализации дистанционного обучения;
- реализация дистанционного обучения малобюджетным и бесплатным вариантом создания контента и размещения онлайн;
- невозможность реализации практической подготовки;
- отсутствие непосредственного общения ученика и учителя и, как следствие, невозможность формирования коммуникативных компетенций у студентов;
- исключение из образовательного процесса воспитательной составляющей др.

На наш взгляд, противников дистанционного образования можно считать волонтерами его качества. По их критическим отзывам можно судить о правильности реализуемых мер. Противники дистанционного образования – основная движущая сила, которой надо уметь воспользоваться, вступив с ними в диалог и партнёрство.

Результаты анализа ответов преподавателей позволили определить основы успешного дистанционного обучения:

- *Структура курса:* дистанционная программа не должна полностью копировать очный курс. Здесь долж-



ны быть различные средства, вовлекающие студента в обучение, предоставляющие ему возможность управлять процессом обучения.

– *Способы и средства коммуникации*: Интернет-ресурсы не должны быть единственным средством общения с преподавателем. Хорошо продуманная программа должна предлагать студенту несколько способов доставки информации (электронную почту, телеконференцию, интерактивное телевидение, видео-/аудиоконференцию и др.).

– *Методы обучения*: занятия могут происходить синхронно или асинхронно. В первом случае средства передачи информации должны быть представлены видеоконференцией или интерактивным телевидением. Второй вид более гибкий, предоставляет студенту удобное для него время работы. Здесь могут быть использованы такие средства связи, как электронная почта, сайт университета, личный кабинет студента.

– *Поддержка и коммуникация со студентами*: методика и приёмы хорошего дистанционного обучения направлены на то, чтобы любой студент не чувствовал

себя брошенным, одиноким, изолированным от остальных. Здесь должны быть созданы все условия для продуктивной атмосферы взаимодействия.

Какие практические выводы можно сделать из проведенного исследования? Дистанционное образование не заочная форма, оно не противостоит очному обучению. Дистанционное образование не замещает, а дополняет и обогащает форматы взаимодействия студентов и преподавателей.

Масштабный переход системы образования на дистанционное обучение позволил вузам приобрести «уникальный опыт», который должен работать на развитие образовательных технологий. Ничто не заменит традиционного обучения и живого контакта студента с педагогом, однако перспектива развития современного образовательного процесса за миксом онлайн и офлайн. В настоящее время необходимо ускорить работу по развитию информационной структуры вузов, специальной подготовке педагогов к реализации дистанционного обучения, созданию единой информационной системы дистанционного обучения.

#### Библиографический список

1. Блинков В.И., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 4–25.
2. Воробьева И.А., Жукова А.В., Минакова К.А. Плюсы и минусы цифровизации в образовании // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. №1 (103). Часть 4. URL: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.103.1.109>(Дата обращения: 07.10.2021).
3. Козлов О.А., Михайлов Ю.Ф. Развитие цифровой трансформации образования: проблемы и перспективы // Информатизация образования и науки. 2021. №1 (49). С. 3–10.
4. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. 2020. №3 (47). С. 3–16.
5. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования. URL: [https://www.minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=36749](https://www.minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=36749)(Дата обращения: 07.10.2021).
6. Узун В.Н., Узун Н.С. Внедрение цифровых инновационных технологий в сферу высшего образования // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Современное образование мировые тенденции и региональные аспекты»: сб.ст. Симферополь: 2019. С. 6–11.
7. Bailey J., Schneider C., Ark T.V. Navigating the Digital Shift: Implementation Strategies for Blended and Online Learning. Digital Learning Now! Smart Series, 2013. 270 p. URL: <https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2013/10/DLN-ebook-navigating-PDF.pdf> (дата обращения: 05.04.2021).
8. Condie R. and Livingston K. Blending online learning with traditional approaches: changing practices// British Journal of Educational Technology. 2010. V. 38. № 2. Pp. 337–348.
9. National Center for Education Statistics. URL: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=80>(Дата обращения: 07.10.2021).

#### References

1. Blinov V.I., Sergeev I.S. Models of blended learning in vocational education: typology, pedagogical efficiency, conditions for implementation // Vocational education and the labor market. 2021. № 1. Pp. 4–25.
2. Vorobieva I.A., Zhukova A.V., Minakova K.A. Advantages and disadvantages of digitalization in education // International scientific research journal. 2021. № 1 (103). Part 4. URL: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.103.1.109> (Date accessed: 07.10.2021).
3. Kozlov O.A., Mikhailov U.F. Development of digital transformation of education: problems and prospects // Informatization of education and science. 2021. № 1 (49). Pp. 3–10.
4. Robert I.V. Digital transformation of education: challenges and opportunities for improvement // Informatization of education and science. 2020. № 3 (47). Pp. 3–16.
5. Strategy for digital transformation of the science industry and higher education. URL: [https://www.minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=36749](https://www.minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=36749) (Date of access: 07.10.2021).
6. Uzunov V.N., Uzunova N.S. Implementation of digital innovation technologies in higher education // Materials of the interuniversity scientific-practical conference «Modern education, global trends and regional aspects»: collection of articles. Simferopol: 2019. Pp. 6–11.
7. Bailey J., Schneider C., Ark T.V. Navigating the Digital Shift: Implementation Strategies for Blended and Online Learning. Digital Learning Now! Smart Series, 2013. 270 p. URL: <https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2013/10/DLN-ebook-navigating-PDF.pdf> (Date accessed: 05.04.2021).
8. Condie R. and Livingston K. Blending online learning with traditional approaches: changing practices// British Journal of Educational Technology. 2010. V. 38. № 2. Pp. 337–348.
9. National Center for Education Statistics/ URL: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=80>(Date accessed: 07.10.2021).

УДК 371.2

UDC 371.2

**ТЕРЕХОВ С.В.**

кандидат философских наук, доцент, кафедра логики, философии и методологии науки, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: svterehov@mail.ru

**ТЕРЕХОВА Л.А.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информационного менеджмента и информационно-коммуникационных технологий имени профессора В.В. Дика, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

E-mail: lterehova@mail.ru

**TEREKHOV S.V.**

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Logic, Philosophy and Methodology of Science, Orel State University

E-mail: svterehov@mail.ru

**TEREKHOVA L.A.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Information Management and Information and Communication Technologies Named After Professor V.V. Dick, Moscow University for Industry and Finance «Synergy»

E-mail: lterehova@mail.ru

**DIGITAL HUMANITIES: ЦИФРОВОЕ БУДУЩЕЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК**

**DIGITAL HUMANITIES: THE DIGITAL FUTURE OF THE HUMANITIES**

*В статье рассматриваются основные этапы инновационных изменений, происходящих в современном образовании в процессе формирования школы будущего под влиянием непрерывной трансформации социальных взаимосвязей и межличностных отношений. Выявляется и обосновывается фундаментальный вектор развития образовательного пространства, направленный на формирование принципиально нового формата школьного обучения.*

*Ключевые слова:* школа нового поколения, спектр учительских специальностей, интерактивный школьный цифровой учебник, геймификация образовательного процесса, технологии искусственного интеллекта, индивидуальная образовательная траектория, учитель-андроид.

*The article considers the main stages of innovative changes taking place in modern education in the process of forming the school of the future under the influence of the continuous transformation of social relationships and interpersonal relations. The fundamental vector of the educational space development aimed at the formation of a fundamentally new format of school education is identified and justified.*

*Keywords:* a new generation school, a range of teaching specialties, an interactive digital school textbook, gamification of the educational process, artificial intelligence technologies, an individual educational trajectory, an android teacher.

Что собой представляет школа нового времени? Это школа будущего, задающая принципиально новую систему образовательных ориентиров по отношению к школе существующего типа. По прогнозам современных футурологов в будущем кардинально изменится взаимоотношение человека и окружающей его природы, значительно трансформируются социальные взаимосвязи и межличностные отношения. И поэтому школьное образование также обязано модифицироваться с учётом наиболее перспективных достижений, проявляющихся уже на современном уровне его развития [3].

В рамках данной статьи кратко охарактеризуем наиболее важные этапы, которые, на наш взгляд, предстоит пройти системе школьного образования.

Заявленный вектор развития образовательного пространства направлен, прежде всего, на формирование принципиально нового формата школьного обучения. Основная цель школы нового времени, очевидно, должна состоять не в том, чтобы передать учащемуся фиксированный объём знаний, а в том, чтобы научить его правильно мыслить и самостоятельно находить и обрабатывать информацию, необходимую для решения

теоретических и практических задач. Следует особо отметить, что в школе будущего монолог учителя, излагающего истину ученику, обязан смениться диалогом равноправных партнёров самостоятельно ищущих новые знания. Как указывает д.п.н. А.М. Лобок: «Школа нового поколения – это школа диалога. Это школа, философия которой строится на принципе соразмерности позиций учителя и ученика, на соразмерности ученика и мира, ученика и культуры. Потому что только признание этой принципиальной соразмерности позволяет строить полноценную школу диалога» [7, с. 8]. А это, в свою очередь, станет возможным лишь после того, как учитель изменит свою принципиальную роль в образовательном процессе, превратившись из ментора-информатора в наставника-консультанта и соавтора-исследователя.

Такое принципиальное изменение роли учителя жизненно необходимо, прежде всего, потому, что в школе нового времени на первый план выходит индивидуальный подход, учитывающий уникальные особенности каждого обучающегося. В школе будущего объём и глубина изучаемого материала станут настолько велики, что ученикам потребуется гораздо больше времени для

самостоятельного изучения предмета, а преподавателю придётся всё чаще выступать в роли компетентного наставника, чья главная задача – понять запросы и особенности ученика, чтобы предложить ему персональную траекторию освоения материала.

I. Первым этапом на пути подобной трансформации образования, на наш взгляд, должно стать расширение спектра учительских специальностей и появление новых разновидностей профессий учителей. Уже сегодня на уровне профильных министерств и ведомств обсуждают возможность введения в школу должностей учителей-методистов и учителей-наставников. Этот список следует непременно расширить, добавив в него:

- учителей-лекторов, способных популяризировать науку, обеспечить профориентацию, усилить мотивацию, вдохновить и вести YouTube-блог с десятками тысяч просмотров;
- учителей-исследователей которые будут осуществлять углубленную работу с учащимися в лабораториях, архивах и библиотеках, помогать им писать и публиковать первые научные статьи;
- учителей-методистов, работа которых необходима для профессионального развития, обеспечения учебными материалами и контентом тех, кто работает в другой функциональной роли;
- учителей-администраторов, занимающихся урегулированием конфликтов и обеспечивающих соответствие регулярной работы с Федеральными государственными образовательными стандартами.

Таким образом, уже сегодня у выпускников педагогических специальностей ВУЗов должна появиться возможность выбора траектории своего преподавательского развития [2].

II. На следующем этапе, который может занять от нескольких лет, до нескольких десятков лет, потребуются изменить структуру обучения в школе, отказавшись от изжившей себя классно-урочной системы. На наш взгляд наиболее перспективно выглядит её замена на регулярные, не реже одного раза в неделю, индивидуальные консультации с каждым учителем-предметником, продолжительностью до 30 минут, при необходимости в дистанционном он-лайн формате. Весь необходимый учебный контент будет доступен школьнику в электронном виде (видео-лекции, интерактивные учебники и т.д.) и преподавателю-наставнику не нужно будет тратить время на изложения материала. Оно останется для ответов на вопросы и уточнение непонятых учеником аспектов.

III. Огромную роль в новом образовательном процессе должен сыграть интерактивный школьный цифровой учебник, разработку которого следует считать третьим этапом на пути трансформации школьного образования [6]. Такой учебник должен содержать максимум необходимых для освоения сведений, изложенных в доступной форме в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Учебник должен не только обеспечивать широкую возможность получения любой зафиксированной в нём информации путём гипертек-

стовых переходов и перекрёстных ссылок. Он должен “уметь” отвечать на действия ученика, моментально давать обратную связь, самостоятельно предлагая проверочные тесты после изучения материала и анализируя их результат. Интерактивный школьный цифровой учебник должен давать информацию в разных форматах: текст, графика, видео, звук и т.д. Учебник должен уметь “подстраиваться” под индивидуальные запросы школьника, учитывать уровень его интеллектуального развития и состояние здоровья (сложности со зрением, ментальные нарушения и т.п.), давать подсказки во всплывающих окнах, и обязательно быть доступным для использования школьниками на всей территории государства.

IV. Четвёртым этапом развития школы нового времени должна стать геймификация образовательного процесса благодаря которой появится возможность существенно повысить вовлечённость даже самых нерадивых учащихся в деятельность по самостоятельному освоению учебного материала и его применению для решения реальных жизненно-практических задач. Этот процесс постепенно набирает темпы уже сегодня, находясь пока в стороне от магистральной линии развития школьного образования. Но многие исследователи уже сейчас активно обращают на него своё внимание, заявляя: «... для современного поколения компьютерные игры являются основной формой развлечения и в тоже время их можно использовать в качестве инструмента для мотивации в их деятельности. ... Кроме того, геймификация может служить инструментом повышения эффективности коммуникации, вовлечения во взаимодействие, командную работу» [4, с. 214]. Применение в образовании различных методик, основанных на принципах решения квестов (вознаграждение, соревнование, достижение, обратная связь), позволит учащимся видеть в качестве основной цели не просто зазубривание материала, а решение интересных головоломок, что существенно повысит уровень их успеваемости за счет максимальной заинтересованности в достижении цели.

V. Большинство существующих онлайн-игр и обучающих тренажёров используют в своей работе технологии искусственного интеллекта. Поэтому широкое внедрение систем искусственного интеллекта в образовательный процесс следует считать очередным (пятым) этапом трансформации школьного образования. Ускорить этот процесс требуют не только социальные, но и природные обстоятельства, которые вынужденно учитывать современное общество. Как полагает ряд исследователей: «Исходя из ... особенностей и характеристик ИИ, становится очевидной его востребованность в современном образовательном пространстве. Внедрение этих технологий позволяет не только преодолеть ограничения и последствия «коронакризиса», но и обеспечить эффективное развитие образовательной системы, а также высокое качество ее результатов в виде интеллектуального капитала в «пост-коронакризисный» период» [5].

Продвинутое системы искусственного интеллек-

та необходимы в школе, прежде всего для того, чтобы адаптировать образовательные методики под запросы каждого отдельного ученика. ИИ поможет отслеживать индивидуальный прогресс каждого учащегося, оповестит учителя о трудностях в понимании материала, адаптирует образовательный процесс к индивидуальной скорости обучения каждого ребёнка и предложит задания возрастающей сложности. Без применения систем искусственного интеллекта невозможно организовать по-настоящему персонализированное обучение – создать широкий спектр образовательных программ, в которых методика и темп обучения зависят от потребностей каждого ученика, его особых интересов и предпочтений.

Сложные системы искусственного интеллекта, необходимые для решения педагогических задач, ещё предстоит создать. Но уже сейчас мы можем наметить для инженеров и программистов те требования к функционалу систем ИИ, которые обязательно необходимо учесть при их создании. Так, на наш взгляд, система ИИ должна автоматически оценивать качество усвоения материала, используя компьютерные программы, имитирующие поведение учителей при проверке домашних заданий. При этом она должна не только анализировать ответы учеников, но и предоставить индивидуальную обратную связь с учителем.

Система ИИ способна эффективно отследить, что именно и когда изучает ребёнок, определить, когда он может забыть новую информацию и рекомендовать её повторить, помочь найти и отсортировать информацию по интересующей учебной тематике, зарегистрироваться на выбранный курс, получить задания, найти свободное место в лаборатории или связаться с учителем (завучем, директором). Дистанционный формат обучения в будущем станет определяющим и именно от эффективной работы систем искусственного интеллекта зависит исключение обмана при проведении контроля качества знаний учащихся.

VI. Следующий этап развития школы нового времени наступит тогда, когда системы искусственного интеллекта смогут эффективно создать обучающий план с учётом индивидуальных особенностей учащегося, т.е. выстраивать индивидуальную образовательную траекторию каждого отдельного ученика. ИИ должен быть способен постоянно анализировать каждое пройденное занятие, отслеживать даже минимальный прогресс ученика и корректировать работу учителя тем самым меняя траекторию обучения, в зависимости от его результатов. Только в этом случае ИИ поможет сделать процесс обучения более эффективным и удобным как для ученика, так и учителя.

VII. На седьмом этапе развития школы нового времени произойдет не только отказ от традиционной коллективной классно-урочной системы, и переход к индивидуализированному обучению каждого ребёнка. Осуществляемое под руководством ИИ выстраивание индивидуальных образовательных траекторий позволит оптимизировать процедуру приёма выпускников школ

в техникумы и ВУЗы, отказавшись от самой процедуры выпускных/вступительных экзаменов. Выработанный алгоритм работы самой системы ИИ будет включать в себя тот или иной вариант дальнейшего продолжения образования молодого человека в качестве итогового результата развития конкретной образовательной траектории. Таким образом, каждое решённое задание, каждый прочитанный текст, каждый завершённый проект определяет будущую профессию, а, следовательно, социальный статус члена нового общества. Тем самым уровень ответственности ученика за каждое своё действие многократно возрастёт, что позволит эффективно подготовить человека к изменившимся условиям жизни в высокотехнологически- и энерговооружённом обществе.

VIII. Можно выделить ещё один, на это раз заключительный – восьмой этап трансформации школьного образования, который нам видится в скором будущем когда произойдёт полная замена рутинной работы учителя андроидами со встроенными системами искусственного интеллекта. Уже сейчас мы можем привести свидетельства тому, что это не является перспективой весьма отдалённого будущего. В 2016 году американское издание «The Wall Street Journal» опубликовало сообщение о том, что «Преподаватель Джилл Уотсон около пяти месяцев помогала студентам Технологического института Джорджии в работе над проектами по дизайну программ. Нюанс в том, что Джилл – это робот, система искусственного интеллекта, работающая на базе IBM Watson, но никто из студентов, обсуждая работы с преподавателем, за все это время ничего не заподозрил. А кто-то из студентов до этого открытия даже собирался назвать ее «выдающимся педагогом». Это были студенты из класса по изучению искусственного интеллекта» [1].

Разумеется, роль живого человека, как основного источника творческих идей в образовании, заменить, конечно же, невозможно. Но при этом, вполне очевидно, приходится констатировать неизбежное значительное сокращение общей численности живых учителей в школе нового времени. Уже сегодня некоторые образовательные ресурсы частично обходятся без участия человека: чат-боты отвечают на вопросы, видео-лекции заменяют уроки. И эта тенденция с каждым годом усиливается, благодаря развитию искусственного интеллекта и машинного обучения. В будущем освобожденные от своей тяжёлой работы учителя смогут больше времени потратить на интеллектуальное и духовное саморазвитие и творческую деятельность.

Таким образом, следует вполне уверенно заявить о том, что современный уровень развития научно-технических и социально-педагогических процессов в обществе привёл нас к началу очередного, весьма серьёзного этапа трансформации системы образования на всех её уровнях. И теперь от готовности общества в целом и педагогического сообщества в частности зависит конечный результат не только реализации образовательных трендов, но и эволюции человечества в целом.

### Библиографический список

1. *Melissa Korn*. Imagine Discovering That Your Teaching Assistant Really Is a Robot // The Wall Street Journal. May 6, 2016. URL: <https://www.wsj.com/articles/if-your-teacher-sounds-like-a-robot-you-might-be-on-to-something-1462546621> (дата обращения: 25.09.2021).
2. *Ахмадеева Л., Кокая Э.* Учителя будущего: как меняются роли специалистов образования // РБК. Тренды. Образование. 2021. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/6005a3b89a79474c66a5407b> (дата обращения: 25.09.2021).
3. *Зайцев В.С.* Школа нового поколения: педагогические технологии авторских школ. Челябинск: Издательство Татьяны Лурье, 2017. 64 с.
4. *Капкаев Ю.Ш., Лешинина В.В., Бенц Д.С.* Геймификация образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovatelno-go-protsessa> (дата обращения: 25.09.2021).
5. *Коровникова Н.А.* Искусственный интеллект в образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Социальные новации и социальные науки. – Москва: ИНИОН РАН, 2021. № 2. С. 98–113.
6. *Креchetnikov K.G.* Понятие интерактивного электронного учебника // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. №22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-interaktivnogo-elektronnogo-uchebnika> (дата обращения: 25.09.2021).
7. *Лобок А.М.* Школа нового поколения // Эксперимент и инновации в школе. 2010 № 6 С. 2–11.

### References

1. *Melissa Korn*. Imagine Discovering That Your Teaching Assistant Really Is a Robot // The Wall Street Journal. May 6, 2016. URL: <https://www.wsj.com/articles/if-your-teacher-sounds-like-a-robot-you-might-be-on-to-something-1462546621> (accessed: 25.09.2021).
  2. *Akhmadeeva L., Kokaya E.* Teachers of the future: how the roles of education specialists are changing // RBC. Trends. Education. 2021. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/6005a3b89a79474c66a5407b> (accessed: 25.09.2021).
  3. *Zaitsev V.S.* School of a new generation: pedagogical technologies of author's schools. Chelyabinsk: Tatyana Lurie Publishing House, 2017. 64 p.
  4. *Kapkaev Yu. Sh., Leshinina V. V., Benz D. S.* Gamification of the educational process // Problems of modern pedagogical education. 2019. No. 63-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovatelno-go-protsessa> (accessed: 25.09.2021).
  5. *Korovnikova N.A.* Artificial intelligence in the educational space: problems and prospects // Social innovations and social sciences. Moscow: INION RAS, 2021. No. 2. Pp. 98–113.
  6. *Krechetnikov K.G.* The concept of an interactive electronic textbook // Priority scientific directions: from theory to practice. 2016. No. 22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-interaktivnogo-elektronnogo-uchebnika> (accessed: 25.09.2021).
  7. *Lobok A.M.* School of the new generation // Experiment and innovation in school. 2010 No. 6. Pp. 2–11.
-

**ТУРЕВСКАЯ Е.И.**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого  
E-mail: turevskayaei@tspu.ru

**TUREVSKAYA E.I.**

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University  
E-mail: turevskayaei@tspu.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА «ПОКОЛЕНИЯ Z»**

**RESEARCH OF THE SUBJECTIVE SEMANTIC SPACE OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERSONALITIES OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF «GENERATION Z»**

*В статье представлен сравнительный анализ результатов исследования идентичности и субъективно-семантического пространства профессионально-важных качеств педагога, проведенного среди студентов первого и четвертого курсов педагогического направления подготовки ТГПУ им. Л.Н.Толстого.*

*Ключевые слова: студенты педвуза «поколения Z», субъективное семантическое пространство, профессиональная идентичность, профессионально-значимые личностные качества современного педагога.*

*The article presents a comparative analysis of the results of the study of identity and the subjective semantic space of professionally important qualities of a teacher, carried out among students of the first and fourth years of the pedagogical direction of training at Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University.*

*Keywords: students of the pedagogical institute of “generation Z”, subjective semantic space, professional identity, professionally significant personal qualities of a modern teacher.*

Сегодня в университет приходит получать образование «цифровое поколение», которое больше зависит от цифровых технологий и привыкло необходимую информацию получать из Интернета. В современной науке достоверных доказательств положительного, либо отрицательного влияния интернета на профессиональное становление личности нет, поэтому одной из актуальных проблем педагогической психологии на сегодняшний день является проблема профессионального становления студентов педвуза «поколения Z». Для решения данной проблемы, по мнению многих исследователей, необходимо, чтобы у будущих учителей была сформирована во-первых, профессиональная идентичность и во-вторых, профессионально-важные личностные качества педагога.

Профессиональную идентичность (или «профессиональную Я-концепцию») ученые относят к важнейшим психическим новообразованиям студенческого возраста. Когнитивный компонент профессиональной идентичности включает в себя представления о профессионально-важных качествах [2].

Субъективное семантическое пространство профессионально-важных личностных качеств педагога – система категорий индивидуального сознания студента-будущего учителя, при помощи которых он оценивает и систематизирует профессионально-значимые личностные качества.

В данной статье представлены сравнительные результаты исследования идентичности и субъективного семантического пространства профессионально-важных

качеств педагога, проведенного среди студентов первого и четвертого курсов педагогического направления подготовки ТГПУ им. Л.Н.Толстого. В исследовании принимали участие 73 студента первого курса факультетов иностранных языков и русской филологии и 76 студентов четвертого курса факультета искусств, социальных и гуманитарных наук и факультета иностранных языков.

Личностная идентичность студентов исследовалась с помощью теста «Кто я?» М. Куна и Т. Макпартленда [3]. Испытуемым на чистом листе бумаги предлагалось не только составить список ответов на вопрос «Кто я?», но и выразить свое отношение к данным ответам. Наибольшее внимание, из множества возможных идентичностей, мы уделили профессиональной идентичности. Этот вид идентичности может быть выражен прямым определением (явная и принимаемая идентичность), косвенным образом (менее осознаваемая идентичность) или не выражен совсем (отсутствие прямых или косвенных характеристик, что свидетельствует о неразвитости соответствующей идентичности). По субъективной оценке ответов определялось положительное, отрицательное или нейтральное отношение самих испытуемых к их идентичности. Наряду с этим, для нас было важно количество характеристик, соответствующих профессиональной идентичности (чем больше ответов, соответствующих профессиональной идентичности написал испытуемый, тем больше он идентифицирует себя с будущей профессией) и порядок их написания (чем выше в списке находятся характеристики идентичности, тем больше этот вид идентич-

ности развит, тем в большей мере он актуализирован в сознании, является более осознаваемым и значимым для субъекта).

По результатам обработки полученных данных у студентов первого курса к профессиональной идентичности относятся как прямые характеристики («учитель», «филолог», «переводчик», «лингвист»), так и характеристики «перспективного Я»: «будущий учитель», «будущий филолог», «будущий лингвист», «будущий преподаватель». К косвенным характеристикам профессиональной идентификации можно отнести ответы «вожатая», «дочь учителя», «писатель», «искусствовед», «культуролог», «перспективный специалист», «профессор», «психолог», «человек, который хорошо справляется с менеджментом».

Только 28,8% студентов первого курса упомянули профессиональные характеристики в своих ответах и всего 5,4% поместили их в начало списка, т.е. показали важность этих качеств для их профессиональной идентичности. Интересно отметить, что 20,5% респондентов имеют эмоционально-положительное отношение к перечисленным характеристикам профессиональной идентификации, 5,4% – нейтральное и 4,1 – эмоционально-отрицательное.

У студентов четвертого курса к профессиональной идентичности можно отнести прямые характеристики «учитель», «преподаватель», «репетитор по английскому языку», «педагог», «начинающий педагог», «переводчик и учитель», «преподаватель английского», «учитель английского языка в начальной школе»; характеристики «перспективного Я»: «будущий педагог», «будущий учитель», «будущий преподаватель», «будущий специалист в области образования»; прямые отрицательные характеристики: «не очень хороший учитель», «никакой учитель», «человек, который не очень любит учиться в этой сфере». К косвенным характеристикам профессиональной идентификации студентов четвертого курса можно отнести ответы «артист», «художник», «библиограф», «тренер», «наставник», «книжный червь», «человек, не терпящий речевых ошибок», «изучающий языки», «читатель литературы».

Профессиональные характеристики в своих ответах упомянули 55,2% студентов четвертого курса, среди них только 16,4% показали важность этих качеств, поместив их в начало списка. Эмоционально-положительное отношение к перечисленным характеристикам профессиональной идентификации имеют 39,5% респондентов, 7,9% – нейтральное и 7,9 – эмоционально-отрицательное.

Для изучения субъективного семантического пространства профессионально-значимых личностных качеств педагога студентам было предложено перечислить наиболее важные, значимые, необходимые качества для профессии педагога.

Так как все личностные конструкты существуют в терминах схожести и контраста, они биполярны и дихотомичны по природе [1], то сразу после перечисления необходимых качеств для личности учителя студентам было предложено перечислить качества личности, несо-

вместимые с педагогической профессией.

После предварительной обработки полученных данных были выявлены существенные различия в количестве понятий и категорий индивидуального сознания, относящиеся к биполярным качествам. У студентов первого курса минимальные значения положительных качеств – 3, отрицательных – 1, максимальные значения – 20 и 15 соответственно. В большинстве своем минимальные значения связаны с тем, что в исследовании принимали участие студенты-инофоны, для которых русский язык не является родным.

При дальнейшей обработке результатов были выявлены общие для студентов 1-го курса категории-обобщения. Эти категории были объединены в 6 конструктов: «моральность – аморальность», «профессионал – дилетант», «образованность – невежество», «гипертимность – дистимность», «общительность – необщительность» и «привлекательность – непривлекательность».

Для студентов первого курса ведущим по субъективной значимости (95 %) выступил конструкт «моральность – аморальность». Содержанием этого конструкта стали как положительные, так и отрицательные качества учителя, относящиеся к его моральному облику. К моральным качествам педагога студенты отнесли справедливость, честность, неподкупность, порядочность, доброту, любовь к детям, толерантность, вежливость, совестливость, тактичность, дружелюбие, гуманность, доброжелательность, непредвзятость, альтруизм и т.п. К аморальным – злость, жестокость, грубость, злопамятность, лицемерие, предвзятое отношение, раздражительность, обидчивость, беспринципность, аморальное поведение, эгоизм, бестактность и т.п.

В конструкте «моральность – аморальность» можно выделить подкатегорию «эмпатия – равнодушие», куда включаются позитивные характеристики: понимающий, заботливый, внимательный, отзывчивый, чуткий, сопереживающий, сострадающий, сочувствующий, неравнодушный и др. К негативным характеристикам в этой категории относятся: равнодушие, непонимание, пренебрежение, невнимательность, черствость, отстраненность, безразличие, «нежелание понять», «неспособность помочь» и т.п.

Вторым по субъективной значимости (90%) стал конструкт «профессионал – дилетант», объединяющие позитивные и негативные характеристики в деятельности педагога. К позитивным качествам относятся: трудолюбие, организованность, ответственность, работоспособность, серьезность, аккуратность, самоконтроль, увлеченность работой, любовь к работе, креативность, знание своего предмета, профессионализм, компетентность, опытность, грамотность, требовательность, умение убеждать, умение объяснять, энтузиазм, заинтересованность, самоотдача, дисциплинированность, предприимчивость, новаторство, «способность завоевать интерес», «умение доносить информацию до детей», «умение доходчиво и интересно объяснять материал», «умение держать дисциплину в классе», «желание научить», «желание нести благо»,

«желание учиться чему-то новому».

К недопустимым качествам педагога студенты отнесли безответственность, неорганизованность, непунктуальность, некомпетентность, непрофессионализм, «безразличие к предмету и ученикам», «незнание своего предмета», высокомерность, надменность, «навязывание своих идей», «неумение заинтересовать детей», «нежелание развиваться и двигаться вперед», «неумение поставить себя как учителя», «погасший внутри», «унижающий детей», «зацикленный на своем предмете», «антипатия к детям и профессии», «употребление слов-паразитов», «употребление ненормативной лексики», «большое количество вредных привычек», алкоголизм.

Третьим по субъективной значимости (54 %) стал конструкт «образованность – невежество», объединяющий не только интеллектуальные качества педагога, но и способность быть современным. К шкале с положительными значениями относятся: ум, «гибкий ум», «пытливость ума», мудрость, интеллект, «образное мышление», «стратегическое мышление», дальновидность, эрудированность, «широкий кругозор», начитанность, рассудительность, находчивость, сообразительность, любознательность, любопытство, образованность, «умение найти выход из сложной/любой ситуации», современность, «открытость новым знаниям», «умение быть с детьми на одной волне», «умение обращаться с техникой». К шкале с отрицательными значениями данного конструкта можно причислить: глупый, необразованный, «отсутствие критического мышления», «низкий интеллектуальный уровень», консерватизм, «зашоренность», старомодность, несовременность, невежественность, безграмотность, «нехватка знаний», «отсутствие причинно-следственных связей».

Четвертый конструкт «гипертимность – дистимность» отмечен в 29% ответах студентов. К положительным значениям конструкта относятся: чувство юмора, оптимизм, жизнелюбие, активность, «веселость (в меру)», энергичность, хорошее настроение, «умение радоваться», «устойчивость к депрессии». К отрицательным значениям относятся: пессимизм, отсутствие чувства юмора, нервозность, «излишняя эмоциональность», «психическая неуравновешенность», грусть, отчаяние.

Пятый конструкт «общительность – необщительность» зафиксирован в 28% ответов. Среди положительных качеств личности, относящихся к данному конструкту студенты назвали: общительность, коммуникабельность, открытость общению, «навыки общения», «хорошие ораторские качества», неконфликтность, «умение пойти на контакт», «умение находить компромисс», «умение вести диалог». Среди отрицательных – необщительность, замкнутость, «отсутствие коммуникабельности», «неспособность поддержать разговор», «неумение общаться с детьми», конфликтность.

Наименьшим по субъективной значимости (6 %) стал конструкт «внешняя привлекательность – непривлекательность».

К фактору привлекательность относятся качества: красивый, опрятный, аккуратный, «чистый внешний вид», «ухаженный вид», привлекательность, «официальная одежда», «вкус в одежде», обаятельная внешность, высокий рост, эстетичность. К фактору непривлекательность – неаккуратность и неопрятный внешний вид.

Выявленное содержание субъективного семантического пространства студентов I курса о профессионально-значимых личностных качествах, позволяет сделать вывод о том, что категории их индивидуального сознания пока являются житейскими, простыми и субъективными. Это связано с несформированной еще профессиональной идентичностью, нехваткой знаний в области профессиональной деятельности педагога, недостаточным жизненным опытом.

У студентов четвертого курса минимальные значения как положительных, так и отрицательных качеств – 0, максимальные значения – 14 и 11 соответственно.

Для студентов четвертого курса были выявлены категории-обобщения, которые мы объединили в 6 конструктов: «профессионал – дилетант», «моральность – аморальность», «нейротизм – эмоциональная устойчивость», «образованность – невежество», «общительность – необщительность» и «гипертимность – дистимность».

Ведущим по субъективной значимости (96,7 %) для студентов четвертого курса выступил конструкт «профессионал – дилетант», отражающий положительные (ответственность, организованность, профессионализм, компетентность, трудолюбие, самоконтроль, целеустремленность, «умение поставить цель», увлеченность работой, любовь к профессии, «желание научить», креативность, толерантность, требовательность, дисциплинированность) и отрицательные (неорганизованность, безответственность, равнодушие, неуверенность в себе и своем деле, «нудность», халатность, безалаберность, лень, категоричность, непрофессионализм, некомпетентность) качества учителя как профессионала.

Вторым по субъективной значимости (90%) стал конструкт «моральность – аморальность». К моральным качествам педагога студенты отнесли честность, порядочность, доброту, гуманность, любовь к детям, справедливость, доброжелательность, отзывчивость, самопожертвование, сочувствие, понимание, готовность помочь каждому ученику, внимательность, учтивость.

К аморальным – несправедливость, грубость, забывчивость, жестокость, ненависть к детям, эгоизм, зависть, черствость, алчность.

Третьим по субъективной значимости (62,2 %) стал конструкт «нейротизм – эмоциональная устойчивость», объединяющий особенности протекания нервных процессов и способность справляться со стрессом на работе. Среди положительных качеств этого конструкта студенты выделили стрессоустойчивость, спокойствие, стойкость, психологическая устойчивость, умеренная эмоциональность, «железные нервы», выдержка,



контроль над собой, хладнокровность, внутренняя гармония, уравновешенность; среди отрицательных – раздражительность, озлобленность, слабая воля, нервозность, вспыльчивость, расторможенность, агрессивность, неуравновешенность, неустойчивая психика, «неумение держать себя в руках».

Четвертым (59% субъективной значимости) стал конструкт «образованность – невежество», в котором отразились позитивные (знание своего предмета, любознательность, грамотность, ум, широкий кругозор, «готовый к нововведениям», современный, мудрый) и негативные (скудные, примитивные знания, недостаток знаний, безграмотность, глупость, невежество, «личностная стагнация», «узкомыслящий», необразованный, консервативный) качества.

Пятым по субъективной значимости для четвертого курса (31 %) стал конструкт «общительность – необщительность», с положительными качествами: открытость, общительность, ораторские навыки, коммуникабельность и т.п. и отрицательными: замкнутость, застенчивость, некоммуникабельность и чрезмерная болтливость соответственно.

Шестым конструктом (29,5% субъективной значимости) явился конструкт «гипертимность – дистимность». Среди положительных качеств в этом конструкте выделяются оптимизм, чувство юмора, активность, активная жизненная позиция, жизнелюбие, а среди отрицательных – пассивность, депрессивность и пессимизм.

Содержание субъективного семантического пространства студентов «поколения Z», которые учатся уже на 4 курсе показывает, что категории их индивидуального сознания о профессионально-значимых личностных качествах учителя являются более сложными, научными, дифференцированными. Это связано с уже изученными дисциплинами психолого-педагогического цикла, более сформированной, по сравнению со студентами 1-го курса профессиональной идентичностью, полученными знаниями в области профессиональной деятельности педагога.

В дальнейшем мы планируем изучить динамику содержания субъективного семантического пространства студентов «цифрового поколения» в процессе их профессионального становления, предложить возможные пути его целенаправленного изменения.

#### Библиографический список

1. Келли Дж. Теория личности. Психология личностных конструктов. / Дж. Л. Келли. СПб.: Речь. 2000.
2. Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 24.09.2021). 0421100116/0034.
3. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) / Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб., 2006. С. 82–103.

#### References

1. Kelly J. The theory of personality. Psychology of personality constructs. / J.L. Kelly. SPb.: Speech. 2000.
2. Rykiel A.M. Professional I-concept and professional identity in the structure of personality self-awareness. Part 2 [Electronic resource] // Psychological research: electron. scientific. zhurn. 2011. N 3 (17). URL: <http://psystudy.ru> (date of access: 24.09.2021). 0421100116/0034.
3. Kuhn's test. Test «Who am I?» (M. Kuhn, T. McPartland; modification T. V. Rumyantseva) / Rumyantseva T. V. Psychological counseling: diagnostics of relationships in a couple. SPb., 2006. Pp.82–103.

**ФИРСОВА О.А.**

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

E-mail: koroleva\_olesya@mail.ru

**ПАНТЮХИН Д.В.**

студент, факультет педиатрии, стоматологии и фармации медицинского института, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: dima\_pantuyhin@mail.ru

**FIRSOVA O.A.**

Associate Professor at the Department of Public Health, Healthcare and Hygiene, Orel State University  
E-mail: koroleva\_olesya@mail.ru

**PANTYUKHIN D.V.**

Student Faculty of Pediatrics, Dentistry and Pharmacy, Orel State University  
E-mail: dima\_pantuyhin@mail.ru

**ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «БИОЭТИКА» И НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА**

**TEACHING THE DISCIPLINE “BIOETHICS” AND THE MORAL FORMATION OF THE PERSONALITY OF THE MEDICAL INSTITUTE STUDENTS**

*Дисциплина «Биоэтика» в образовательных учреждениях высшего медицинского образования является первичной основой для формирования общекультурных компетенций и морально-нравственных качеств будущего врача. При современных методиках преподавания занятия могут стать полем для обсуждения нахождения вариантов и путей решения «ярких» дискуссионных тем нашего общества в области медицины, права, этики и науки. Результаты работы основаны на данных анкетирования, проводимого среди студентов-медиков младших курсов и профессионального сообщества врачей. В статье приводятся наиболее острые и обсуждаемые проблемы современной биомедицины. Проведенная работа позволяет расширить комплекс мер для совершенствования процесса развития нравственной культуры и становления студентов медицинского ВУЗа.*

*Ключевые слова:* будущий врач, студент-медик, биоэтика, нравственно-духовные качества, мораль, медицинский институт, личность.

*The discipline «Bioethics» in educational institutions of higher medical education is the primary basis for the formation of general cultural competencies and moral qualities of a future doctor. With modern teaching methods, classes can become an arbitrary field for discussing “bright” debatable topics of our society in the field of medicine, law, ethics and science. The results of the work are based on data from a survey conducted among undergraduate medical students and the professional community of doctors. There is also a thematic plan of the topics studied within the discipline at the medical institute of the Orel State University named after I.S. Turgenev. The work carried out allows us to think about taking comprehensive measures to improve the process of developing the moral culture of students of a medical university.*

*Keywords:* future doctor, medical student, bioethics, moral and spiritual qualities, morality, medical institute, personality.

В условиях перехода от старого государства – СССР в новую демократическую Россию за последние 30 лет изменились некоторые взгляды на жизнь наших граждан. Поменялись приоритеты, морально-нравственные устои, сформированные не одним десятилетием. Они как бы отошли на второй план. Подобная ситуация отразилась в различных сферах: науке, образовании, культуре и здравоохранении. Этому во многом также способствовали позитивные изменения в области биотехнологий. Когда благодаря развитию новых медицинских технологий профессионал-врач взял на себя в некоторых отраслях медицины роль «бога», исцеляя, помогая, например, завести желанного ребенка, представляя возможность полноценной жизни с донорским или искусственно созданным органом, информируя пациента о возможных угрозах, связанных с гипоте-

тическим генетическим заболеванием. На наш взгляд совершенно очевидно, что данное изменение роли: от целителя до всемогущего профессионала в своей области не могло не отразиться на восприятии фигуры врача обществом. Именно потому, что часто развитие и внедрение в практическую медицину новых технологий влечет за собой нравственную и религиозную оценку этих свершений, общий облик врача должен рассматриваться и в духовно-нравственном аспекте. Поэтому, по нашему мнению, процесс подхода к формированию компетенций будущего врача должен иметь вектор не только на развитие непосредственных профессиональных навыков, умений, клинического мышления и теоретического базиса, но и на становление нравственных, гуманистических качеств, духовно-нравственной культуры в целом.

Целью нашей работы является анализ эффективности преподавания дисциплины «Биоэтика» в высших медицинских учреждениях в аспекте развития духовно-нравственных качеств студентов в рамках изучения данной дисциплины, при формировании компетенций общекультурного уровня у студентов.

Для определения роли дисциплины «Биоэтика» в формировании духовно-нравственных качеств студентов-медиков, развитии коммуникационных способностей студентов между коллегами ровесниками и старшими коллегами, преподавателями и пациентами была применена методика теоретического анализа и диагностики научных исследований. Работа проводилась на базе медицинского института ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева» среди студентов младших курсов.

Всегда неоднозначно вставал вопрос об этическом воспитании обучающихся различного уровня (средней и высшей школы) в отечественном образовании и психологии.

Л.С. Выготский, например, считал, что попытки сформировать моральный облик обучающегося вообще бесполезны и предлагали исключить само понятие нравственного воспитания, так как оно «должно совершенно незаметно раствориться в общих приемах поведения, устанавливаемых и регулируемых социальной средой. Ни ученик, ни учитель не должны замечать, что речь идет о специальном обучении морали. Морально поступает тот, кто не знает, что он поступает морально» [2]. То есть Л.С. Выготский рекомендовал педагогу «не казаться, а быть» в процессе воспитания ученика.

Одними из особенностей воспитания нравственных качеств человека можно назвать непрерывность и длительность с накопительным эффектом действия результата. Ключевым моментом в формировании личности студента-медика, как индивида, получающего образование в современном медицинском институте, является воспитание в молодых людях человеческих принципов, овладение смыслами морально-нравственной ориентации в обществе. Это станет фундаментом при дальнейшем обучении и получении гуманистических компетенций врача, а также для дальнейшей практической деятельности профессионала своего дела. Именно это позволит будущему врачу видеть в своих пациентах не просто больного человека, материал для научно-исследовательской или лечебно-диагностической работы, а неповторимую, духовную и при этом часто подвергающуюся страданиям личность с правого выбора собственной позиции, исходя из типов взаимоотношения врача и пациента.

Благодаря особенностям высшего образования: комплексного, программного подхода к воспитанию личности студента – будущего интеллигента и патриота своей страны, серьезной силой светского нравственного воспитания является, в том числе и университет. В ситуации, когда зачастую нравственным воспитанием в должной мере не занимается ни семья, ни школа, университет берет эту функцию на себя: из приходящих на студенческую скамью студентов воспитывать ответ-

ственных и порядочных людей, которым можно поручать ответственные задания в рамках учебного процесса и общественной деятельности, которые могут эффективно взаимодействовать с одноклассниками, преподавателями, будущими пациентами, могут предотвращать конфликты с внутри студенческого коллектива и быть готовыми общаться с пациентами с искренней доброжелательностью и милосердием.

Воспитание духовно-нравственной личности, добросовестного отношения к учебе, повышение качества подготовки студентов – основные направления работы в медицинском институте ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». Для этого в университете создаются условия, в том числе и для внеучебной деятельности: дополнительное образования по разным отраслям культуры и искусства, кружки, студии. Немаловажным фактором воспитания нравственных качеств является наличие грамотно организованного процесса социальной адаптации первокурсника. Существуют курсы адаптеров, адаптивные программы, индивидуальные учебные планы (например, для лиц с особенностями развития), различные квесты и игры на сплоченность студенческого коллектива. Многие нравственные черты личности, неотделимые от профессии врача: гуманность, доброта, милосердие, сострадание, сопереживание, терпимость, доброжелательность, деликатность не даются от природы они формируются воспитанием, в том числе и в процессе обучения в университете.

В рамках данной работы, более подробно хотелось бы коснуться преподавания дисциплины «Биоэтика» для студентов направления подготовки «Лечебное дело» и «Педиатрия» в современном медицинском институте. Данная дисциплина, исходя из года поступления, преподается студентам на 1 или 2 курсе. Цель курса «Биоэтика» – сформировать у будущих специалистов базовую систему знаний и практических навыков в области биоэтики, подготовить медицинских работников к достойному выполнению своей миссии – миссии оказания качественной медицинской и лекарственной помощи людям. Приходя на 1 и 2 курс, студент-медик, обладая еще малым опытом в выбранной специальности и юным возрастом (16–18 лет), сталкивается с рассмотрением в рамках дисциплины «Биоэтика» острых, современных, проблемных биоэтических тем, среди которых: «защита прав пациентов, стигматизированных обществом: ВИЧ-инфицированных, психиатрических больных, пациентов с ограниченными возможностями: несовершеннолетних, больных с ограниченной компетентностью; справедливость в здравоохранении; взаимоотношения с окружающей средой; аборт, тенденции, связанные с планированием семьи, новые репродуктивные технологии; проведение экспериментов на человеке и животных; выработка критериев диагностики смерти; трансплантология; современная генетика (генодиагностики, генной терапии и инженерии); манипуляция со стволовыми клетками; клонирование (терапевтического и репродуктивного); оказание помощи

умирающим пациентам (хосписы и организации паллиативной помощи); самоубийство и эвтаназия (пассивной или активной, добровольной или насильственной)» [8]. И многие другие. Саму проблематику дисциплины формулирует с одной стороны медицинское сообщество, с другой – оценка обществом приводимых медицинских мероприятий, манипуляций, исследований, достижений.

Одной из самых социальных проблем современности, исходя из множества демографических проблем государства, безусловно, является проблема аборт. Для части обучающихся – это еще и глубоко религиозная проблема. На примере выявления отношения студенческого сообщества к данной проблеме, студенты второго курса направления подготовки «Лечебное дело» 2019 года приема провели исследование, отражающее отношение студентов 1–2 курсов к теме аборта.

Мы попросили выразить свое отношение к аборт по пятибалльной шкале, где 1 – негативное отношение, а 5 – положительное. Результаты показали, что порядка 13 относится к аборт негативно; положительно – 32 человека) и 15 человек относится нейтрально.

Подобный опрос, проводимый студентами под руководством преподавателя позволил не только получить некое социологическое представление о мнении студенческого общества, но и погрузиться в проблему абортов, прочувствовать и осознать глубину и важность данной темы в рамках дисциплины «Биоэтика». На сегодняшний момент вопрос легализации и де-легализации проведения абортов является общественно резонансным, тем самым, разделяя современное общество на несколько больших групп оппозиционеров. Сторонники аборта придерживаются того, что аборт допустим, так как плод – это человеческое существо, но никак не человек. Противоположная сторона мнений так же разделяется на более «жесткую» и «мягкую» позицию: первые считают, что аборт категорически недопустим, аргументируя это тем, что зародыш – это будущий человек, обладающий такими же правами, что и родившийся человек; вторые не допускают искусственного прерывания беременности, за исключением случаев изнасилования и угрозы жизни и здоровья матери, которая в праве распоряжаться своим телом. На вопрос о необходимости полного запрета на проведение абортов 95% респондентов (т.е. 57 человек) ответили отрицательно.

При этом с целью изучения применения современных медицинских технологий с точки зрения социально-допустимых зон отклонения в «моральном поле» при научно-техническом прогрессе и соблюдением традиционных правил и методов лечения нами был проведен анализ общественного мнения: врачей-специалистов, разновозрастного мужского и женского населения г. Орла, а также мониторинг мнения представителей различных религий к возможности применения новых технологий в медицине, в частности, ЭКО и трансплантации органов и тканей.

По результатам социального мониторинга были получены следующие результаты. В целом, молодежь и люди среднего возраста (мужчины и женщины) положительно относятся к новым медицинским технологиям, которые внедряются в нашу жизнь. Мнение людей старших возрастов разделилось. В большей степени все возрастные группы негативно относятся к эвтаназии и аборт, позитивная динамика наблюдается в применении технологий ЭКО, внутриутробной диагностики и генной инженерии. Доверяют решение данной проблемы современной медицине 78,5% опрошенных, не доверяют 21,5%.

В результате исследования студенты определили отношение современного общества к проблеме абортов: где, в каких странах они разрешены. Включили мнения людей, прошедших опрос, который показал, что есть различные позиции по отношению к данной проблеме: либеральная – «за» аборты, т.к. плод ещё не считается человеком, наделённым определёнными правами, консервативная или религиозная, полностью противоположна либеральной и умеренная – аборты разрешены в определённых случаях (например, изнасилование или состояние здоровья матери). Здесь преподавателю уместно привести «Перечень социальных показаний для искусственного прерывания беременности» от 1987 года до настоящего времени и проследить динамику изменения в данном перечне, суметь объяснить студенческой аудитории причины этих изменений.

Результат обсуждения актуальных биоэтических проблем, связанных с научно-технологическим прогрессом и медициной, а также развитие коммуникационных способностей студентов исвязи их с обществом, в том числе непосредственно с пациентами сообщает об успешном выполнении миссии дисциплины «Биоэтика», преподаваемой в рамках учебного плана по программам специальностей «Лечебное дело» и «Педиатрия».

Для постоянного подтверждения актуальности преподавания дисциплины и ее эффективности в формировании нужных компетенций необходимо каждый год осуществлять систематическую диагностику (анкетирование студентов) с участием в организации данного процесса самих студентов, изучающих дисциплину по актуальным проблемам биоэтики. Это позволяет определить не только уровень освоения определенных тем дисциплины, но и культурный уровень студента медицинского института и в зависимости от результата – скорректировать в рамках учебных занятий уровень осведомленности, развития морально-нравственной культуры каждого студента для достижения основной цели. Конечная цель высшего учебного заведения, дающего медицинское образование: выпустить грамотного, профессионального врача – представителя гуманной профессии, с высокоморальным обликом. Ведь нравственное воспитание личности – это формирование понятий, суждений, чувств и убеждений, навыков и привычек поведения, соответствующих нормам общества [9].

### Библиографический список

1. *Басова А.Г.* Влияние современного развития здравоохранения на экономику России // Проблемы науки. 2017. № 4 (17). С. 53–59.
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. 671 с.
3. *Гегерь Э.В.* Актуальные вопросы совершенствования управления здравоохранением с использованием информационных технологий // Фундаментальные исследования. 2017. № 3. С. 30–34.
4. *Дивеева А.А.* Проблемы управления здравоохранением: региональный аспект // Многоуровневое общественное воспроизводство: вопросы теории и практики. 2017. № 13 (29). С. 99–105.
5. *Избранные лекции по общественному здоровью и здравоохранению.* М.: Медицина, 2010. 464 с.
6. *Коробкова О.К.* Федеральная целевая программа «Развитие здравоохранения Российской Федерации» система государственной поддержки производителей сферы услуг здравоохранения // Экономические науки. 2017. № 150. С. 69–74.
7. *Северный А.А.* Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья. М.: Книга по Требованию, 2009. 381 с.
8. *Хрусталева Ю.М.* Введение в биомедицинскую этику. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 224 с.
9. [<https://www.psychologos.ru/articles/view/nravstvennoe-vozpitanie-dvoe-zn--ktozpt-kakzpt-zachem-vop-zn->]

### References

1. *Basova A.G.* The influence of modern health care development on the Russian economy // Problems of Science. 2017. No. 4 (17). Pp. 53–59.
  2. *Vygotsky L.S.* Educational psychology. M.: AST, Astrel, Lux, 2005. 671 p.
  3. *Geger E.V.* Topical issues of improving healthcare management using information technologies // Fundamental Research. 2017. No. 3. Pp. 30–34.
  4. *Diveeva A.A.* Healthcare management problems: regional aspect // Multilevel social reproduction: questions of theory and practice. 2017. No. 13 (29). Pp. 99–105.
  5. *Selected Lectures on Public Health and Health Care.* M.: Medicine, 2010. 464 p.
  6. *Korobkova O.K.* Federal target program “Development of healthcare in the Russian Federation” system of state support for producers of healthcare services // Economic Sciences. 2017. No. 150. P. 69–74.
  7. *Severny A.A.* Young generation of the XXI century: actual problems of social and psychological health. M.: Book on Demand, 2009. 381 p.
  8. *Khrustalev Yu.M.* Introduction to biomedical ethics. Rostov-on-Don: Phoenix, 2010. 224 p.
  9. [<https://www.psychologos.ru/articles/view/nravstvennoe-vozpitanie-dvoe-zn--ktozpt-kakzpt-zachem-vop-zn->]
-

**ХВОРОСТОВ А.С.**

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: aqua\_storm@mail.ru

**ХВОРОСТОВ Д.А.**

доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: aqua\_storm@mail.ru

**KHVOROSTOV A.S.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Painting, Orel State University

E-mail: aqua\_storm@mail.ru

**KHVOROSTOV D.A.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of RAO, Head of the Department of Design, Orel State University

E-mail: aqua\_storm@mail.ru

**ТЕХНОЛОГИЯ И МЕТОДИКА НАНЕСЕНИЯ ПАТИНЫ ВРЕМЕНИ ПРИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКЕ МЕТАЛЛА  
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ**

**TECHNOLOGY AND TECHNIQUE OF APPLYING THE PATINA OF TIME IN ARTISTIC METALWORKING  
IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF STUDENTS**

*В статье объясняются технологические и методические приёмы искусственного старения (патинирования и оксидирования) поверхности чеканных рельефов из цветных металлов и сплавов в системе дополнительного образования с использованием российского и зарубежного опыта.*

*Ключевые слова: Патина времени, медь, латунь, бронза, алюминий, химические реактивы, патинирование, оксидирование металлов и сплавов.*

*The article explains the technological and methodological techniques of artificial aging (patination and oxidation) of the surface of embossed reliefs made of non-ferrous metals and alloys in the system of additional education using Russian and foreign experience.*

*Keywords: Patina of time, copper, brass, bronze, aluminum, chemical reagents, patination, oxidation of metals and alloys.*

В XXI веке наиболее распространёнными материалами в художественной обработке остаются по традиции металл, дерево, глина. Из них наиболее нуждающийся в химической отделке – металл.

Самыми распространёнными металлами и сплавами в работе с детьми являются алюминий, медь, латунь, бронза, мельхиор. Они прочны, пластичны, легко обрабатываются, хорошо шлифуются и полируются. Из недостатков можно назвать то, что кроме красноватого (медь), золотистого (латунь и бронза) и светлого (алюминий и мельхиор) других цветов эти металлы не имеют. А прокатный блеск на их поверхности смущает и художников, и потребителей своей новизной и какой-то сиюминутностью. Поэтому среди мастеров художественной обработки металла особенно ценятся те, кто знает, как с помощью различных реактивов существенным образом обогатить цветовую гамму и зрительно состарить поверхность металлов.

В настоящее время популярностью пользуется книга учёного – металловеда Страны восходящего солнца Итоку Сугимори «Японские патины», вышедшая в свет в 2008 году в издательстве Дедал-Пресс (г. Омск) на русском языке. Там тщательно описаны как старинные народные приёмы и рецепты изменения цвета металлов, так и их современная интерпретация. Трудность

воплощения в жизнь предлагаемых рецептов связана с тем, что не все рекомендуемые компоненты доступны в обычных российских условиях, особенно – в общеобразовательных школах.

Чтобы помочь учителям, издательство Дедал-Пресс рекомендует в названной книге, в разделе «Похожие материалы» два издания А. С. Хворостова: «Чеканка. Инкрустация. Резьба по дереву. (М.: Просвещение, 1977 и 1985 г.г.) рассчитанные на работу учителей общеобразовательных школ и руководителей детских объединений в системе дополнительного образования в условиях наших российских школ. В этой статье авторы предлагают несколько распространённых приёмов химического изменения цвета поверхности металлов с поправкой на сегодняшний день и на наши российские условия для преподавателей дополнительного образования занимающихся художественной обработкой металла.

Чтобы изменить или обогатить цветовую гамму поверхности металлического изделия и снять с него «современный», технологический блеск, надо подвергнуть её химической обработке – оксидированию или патинированию. Оксидированием называется процесс, приводящий к появлению на поверхности металлических изделий оксидных соединений. Нередко при взаимодействии химических реактивов с металлами и сплава-

ми возникают сульфидные или хлоридные соединения. Процесс образования таких соединений называют *патинированием*.

В результате на металлической поверхности образуются плёнки различной толщины, степени прочности и цвета.

Таким образом оксидирование и патинирование металлов зрительно превращают чеканки из современного прокатного листа металла в изделие декоративно-прикладного искусства с многолетней историей.

Приступая к химической обработке металлов педагогу надо основательно подготовиться самому, а также проконсультировать учащихся по правилам техники безопасности при обращении с химическими реактивами. При этом обязательны к исполнению следующие позиции:

- исправная вентиляция в вытяжном шкафу или в мастерской на специально оборудованном участке;
- к работе с химическими элементами допускаются только старшие учащиеся;
- перед выливанием остатков щелочей или кислот в раковину, их следует обязательно нейтрализовать;
- наличие аптечки и умение ею пользоваться.

Как известно, чеканку выполняют на упругой основе (плотная резина, торцы мягких пород дерева, мешки с песком и т. п.). Они не оставляют пачкающих следов на чеканном изделии. Но наиболее тонкие чеканные рельефы получают на вязкой основе – битумной смоле или на пластилине. От них на металле остаются неопрятные следы. Поэтому перед химической обработкой эти следы смывают органическими растворителями или выжигают пламенем горелки с компрессором или паяльной лампы.

Далее чеканный рельеф отбеливают (осветляют) в кислотах слабой концентрации (5–15%), хорошо промывают и высушивают.

#### **Химическая обработка меди.**

Активный красновато-фиолетовый цвет меди, порой, оставляют в первозданном виде. Но чаще всего изменяют, обрабатывая серной печенью, сернистым аммонием или азотной кислотой.

Серная печень покрывает медную поверхность серовато-тёмной вуалью, напоминающей патину времени. Её получают, сплавляя поташ с мелко растёртой серой в стальном сосуде с массивным дном. При сплавлении в сосуде образуется смесь полисульфидов. При растворении в воде полисульфиды диссоциируют с образованием ионов серы. Химизм всех производимых процессов и реакций подробно описан в статье: А.С. Хворостов. Оксидирование и патинирование металлов и сплавов [3; с. 62–64].

Если изделие небольшое, его окунают в раствор, предварительно привязав за прочную нить или тонкую мягкую стальную проволоку. Крупные изделия или обливают несколько раз, поставив наклонно в противень, или смачивают (тоже несколько раз) широким мягким флейцем. При этом ионы меди вступают в реакцию с ионами серы. Затем чеканный рельеф промывают в тё-

плой проточной воде и слегка протирают выпуклые места пемзовым порошком.

Надо иметь в виду, что сера горюча. Поэтому обращаться с ней необходимо осторожно. Кроме того, её пары с воздухом образуют взрывоопасные смеси. Хранить серу нужно в сухом месте отдельно от окислителей.

#### **Патинирование меди - сернистым аммонием.**

Быстрое почернение меди наблюдается и при воздействии на неё тёплым раствором сернистого аммония. На литр тёплой воды добавляют 20–30 граммов сернистого аммония. В полученный раствор опускают небольшие изделия. Более крупные поверхности поливают несколько раз раствором или смачивают с помощью широкой мягкой кисти. Реакцию осуществляют в вытяжном шкафу. Темноватая плёнка сульфида меди может быть от светло-коричневого до почти чёрного цвета. Его интенсивность регулируется температурой нагрева чеканной пластинки перед патинированием. Завершается обработка чеканной поверхности пемзовым порошком. Вместо пемзы можно использовать бытовые смеси для чистки посуды.

#### **Оксидирование меди азотной кислотой.**

Этот способ обработки цветных металлов и сплавов достаточно прост, но требует аккуратности в обращении с концентрированной кислотой. Кусочком ваты, зажатом в пинцете или примотанном к деревянной палочке, протирают поверхность чеканного рельефа концентрированной азотной кислотой. И прогревают снизу. По мере повышения температуры меняется цвет патинирующей плёнки на металле от зеленовато-синего до чёрного.

Остывшее изделие промывают под краном, а затем для получения большей выразительности протирают (высвечивают) выпуклые места композиции. Для этого кусок фетра или толстой шерсти смачивают в бензине, натирают его полировочной пастой ГОИ – состав, разработанный учёными Государственного оптического института, и с силой несколько раз проводят по выпуклым местам лицевой стороны чеканки. Затем насухо протирают сухой тканью.

#### **Патинирование и оксидирование латуни.**

У этого, золотистого цвета сплава диапазон оттенков, получаемых в результате химической обработки, очень велик: жёлто-золотистый, оранжевый, красный, фиолетовый, голубой, синий, коричневый, чёрный. Причём разнообразия названных оттенков можно добиться на поверхности одного изделия.

Наряду с интенсивными, хроматическими оттенками латунь можно запатинировать и в ахроматические, т. е в чёрно-серые тона.

Патинирование латуни с помощью тиосульфата натрия и азотной кислоты.

В 0,5 л. горячей воды опускаем 20–30 г. тиосульфата натрия и добавляем азотную кислоту (два налёстка). Изделие из латуни, нагретое в струе горячей воды, опускаем в подготовленный химический раствор (или смачиваем широкой мягкой кистью). Благодаря образо-

ванию на поверхности изделия чёрного сульфида меди, наблюдается быстрое потемнение латуни. Сначала идут серовато-синие тона, они переходят в коричневато-фиолетовые и, наконец, в чёрно-серые.

Получив нужный цвет, чеканку вынимают (пинцетом или руками в резиновых перчатках, промывают в тёплой воде и протирают всю поверхность чеканного изделия мокрой щёткой с песком или с пемзовым порошком. Патинирующий налёт сходит с металла, но его поверхность получается, как бы загрунтованной.

Чеканку опять промывают в горячей воде, смывая песок, и вновь используют оставшийся раствор до получения необходимого цвета. Надо помнить, что жизнедеятельность этого раствора всего около 15-ти минут. Поэтому работать надо без суеты, но быстро.

Промыв изделие после повторного патинирования, слегка протирают выпуклости рельефа пемзовым порошком. Смывают его остатки с металла и дают изделию высохнуть. Плёнка на металле получается красивая, но непрочная. Её закрепляют, протирая швейным маслом или лаком-капоном.

Поскольку латунь – это сплав меди с цинком, белый цвет сульфида цинка на поверхности чеканки несколько смягчает черноту сульфида меди. Поверхность изделия приобретает старинный, серовато-фиолетовый оттенок.

Патинирование латуни смесью растворов тиосульфата натрия и ацетата (уксуснокислого или азотнокислого) свинца.

Такой способ патинирования латуни позволяет получить на его поверхности все оттенки радуги. В 1 л. горячей воды растворяем 130–150 г. тиосульфата натрия. В другом сосуде в таком же количестве воды растворяем 35 - 40 г. ацетата свинца. Оба раствора сливаем вместе и смесь нагреваем до 80–90 градусов и опускаем в неё отбелённую (т. е. освобождённую от всяких посторонних налётов), хорошо промытую латунную пластинку. На её поверхности, быстро сменяясь возникают оттенки: жёлтый переходит в оранжевый, тот, в свою очередь, сменяется красно-малиновым, затем - фиолетовым. После этого пластинка постепенно приобретает синюю окраску, покрывается сероватым налётом, чернеет и реакция прекращается.

Оттенки меняются быстро, переходя один в другой. Поэтому, как только возник желаемый цвет, пластину вынимают промывают в струе тёплой воды, обсушивают и закрепляют патинирующую плёнку. Если изделие вынимать из патинирующих растворов не сразу, а медленно, постепенно, на чеканной поверхности цвета будут сменяться мягко, постепенно переходя друг в друга.

Обработка латуни хлоридом сурьмы. Для придания металлу активных серых или чёрных оттенков её обрабатывают хлоридом сурьмы. Его наносят кистью на обрабатываемую поверхность и активно втирают в металл жёсткой щёткой. Работать нужно в резиновых перчатках, чтобы жидкость не попадала на обнажённые участки тела. В ходе реакции поверхность чеканного изделия приобретает бархатистый чёрный цвет от выделяющей-

ся сурьмы. Патинирующая плёнка очень прочная и не требует дополнительных способов закрепления.

#### **Обработка латуни азотной кислотой.**

Этот способ оксидирования латуни считается самым распространённым в практике чеканного дела. Порядок действий и правила техники безопасности такие же, как и при оксидировании меди азотной кислотой. Реакцию можно остановить на любом оттенке, достаточно убрать подогрев, а затем быстро и тщательно промыть и высушить пластину.

#### **Декоративная отделка изделий из алюминия.**

При декоративной отделке алюминиевых изделий используют высокие пропитывающие свойства оксида алюминия. Известны анодный и химический способы оксидирования алюминия и его сплавов.

Анодный способ оксидирования заключается в разрыхлении оксидного слоя на изделии, опущенном в ванну с электролитом и соединённом с анодом. После этого изделие пропитывают в анилиновых красителях. Электролитами служат растворы серной, хромовой и щавелевой кислот. Лучший из них – 20-процентный раствор серной кислоты.

Что касается химического метода чернения, то наиболее простым и надёжным является тонирование по следующему рецепту:

Один литр концентрированной соляной кислоты малыми порциями при помешивании добавляем в медную кислую ванну (200 г.). Медная кислая ванна – это водный раствор сульфата меди и серной кислоты. В этой среде патинируем алюминий. Чернение происходит быстро, в считанные секунды. При этом происходит бурное выделение водорода.

Если названные компоненты использовать в нескольких иных весовых пропорциях, можно добиться новых, не виданных ранее расцветок. В этом приёме видится творческий аспект в получении новых оттенков на металлических поверхностях художественных изделий из металла.

Таким образом, в ходе занятий по художественной обработке металла учащиеся познают не только механические свойства материалов. Они получают и серьёзную подготовку по химии, что помогает им в освоении учебной программы этого непростого предмета.

В работе с металлами школьники имеют возможность углубить свои познания и в компьютерных технологиях. К примеру, при работе над интерьерными и ландшафтными проектами постоянно требуются реалистичные текстуры различных металлов. Чаще всего это хром, золото, медь. Готовые текстуры этих металлов можно найти в интернете, но в ходе творческих работ над чеканными изделиями можно научиться делать их самостоятельно, используя компьютерную программу Autodesk 3D studio Max и визуализаторы. Здесь учащимся окажет серьёзную помощь учебное пособие «3D studio MAX + V-Ray + Corona: Проектирование дизайнера среды» [5].



### Библиографический список

1. *Гузов В.В.* Учебные программы факультативных занятий «Просечка по металлу»; «Чеканка по металлу» для учащихся VII–IX классов общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Минск: Министерство образования республики Белоруссия 2009, 24 с.
2. *Итоку Сугимори.* Японские патины. Омск Дедал-Пресс, 2008: 120 с.
3. *Хворостов А.С.* Оксидирование и патинирование металлов и сплавов // *Химия в школе*, 1984, №3, С. 62–64.
4. *Хворостов А.С.* Чеканка. Инкрустация. Резьба по дереву. Пособие для учителя. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1985. 176 с., ил.
5. *Хворостов Д.А.* 3D STUDIO MAX + VRAY+ CORONA: Проектирование дизайна среды: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: ИНФРА – М, 2021. 333 с.

### References

1. *Guzov V.V.* Curricula of elective classes «Cutting through metal»; «Chasing metal» for students of grades VII–IX of general education institutions with Belarusian and Russian languages of instruction, Minsk: Ministry of Education of the Republic of Belarus 2009, 24 p.
2. *Itoku Sugimori.* Japanese patinas, Omsk Dedalus Press, 2008: 120 p.
3. *Khvorostov A.S.* Oxidation and patination of metals and alloys // *Chemistry at school*, 1984, №3, Pp. 62–64.
4. *Khvorostov A.S.* Chasing. Inlay. Wood carving. Teacher's manual. 2nd ed., supplement and revision, M.: Enlightenment, 1985. 176 p., ill.
5. *Khvorostov D.A.* 3D STUDIO MAX + VRAY+ CORONA: Designing the design of the environment: A textbook. 2nd ed., reprint. and additional. Moscow: INFRA M, 2021. 333 p.

**ХМЫЗОВА А.А.**

аспирант, ассистент кафедры профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: ana.hmizova@yandex.ru

**KHMYZOVA A.A.**

Postgraduate Student, Assistant of the Department of Professional Training and Business, Orel State University  
E-mail: ana.hmizova@yandex.ru

## ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ У БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### GAME MODELING AS A MEANS OF INCREASING THE MOTIVATION OF TRAINING FOR BACHELORS OF PROFESSIONAL EDUCATION

*Одна из важнейших задач высшего профессионального образования – развивать у будущих специалистов интерес к будущей профессии, мотивации к профессиональному росту, формирование профессиональных компетенций и развитие личностных качеств, необходимые в современных условиях жизни. Решение этой задачи возможно только при создании организационных условий активизации умственной деятельности обучающихся, путем внедрения системы эффективных средств и способов побуждения будущих специалистов к активному профессиональному становлению.*

*Эффективность использования педагогических технологий, с помощью внедрения имитационной модели, в первую очередь определяется возможностью решения системных задач профессионального образования, которые напрямую связаны с технологизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности в современном обществе.*

*Ключевые слова:* высшее профессиональное образование, профессиональные компетенции, деятельность, имитационные модели, игровые ситуации, алгоритмы профессиональных действий.

*One of the most important tasks of professional education is to develop future specialists' interest in their future profession, motivation for professional growth, the formation of professional competencies and the development of personal qualities necessary in modern living conditions. The solution of this problem is possible only when creating organizational conditions for activating the mental activity of students, by introducing a system of effective means and ways to encourage future specialists to actively become professional.*

*The effectiveness of the implementation of the use of pedagogical technologies, using the introduction of imitation model in the first place is determined by the possibility of solving system tasks of professional education that are directly related to the technologization of education, of self-actualization and self-realization in modern society.*

*Keywords:* professional education, professional competencies, activities, imitation models, game situations, algorithms of professional actions.

Вопросы формирования профессиональных компетенций в процессе высшего профессионального образования приобретают особую актуальность, в связи с обострением различных противоречий, между существующим уровнем практической подготовки будущих специалистов и объективными потребностями на рынке труда. Интеллектуальная революция и технический рост производства на современном этапе развития общества требует от будущих бакалавров не только высокий уровень профессиональных знаний, но также и наличие потенциала аналитического мышления. Данная способность позволяет творчески участвовать в профессиональной деятельности: решать конкретные задачи, активно проектировать, принимать личные решения и ответственность.

Растущие с каждым годом объемы необходимой в работе информации, технологическое развитие общества, а также его непрерывное изменение ставят новые задачи перед преподавателями высшего профессионального образования. Сегодня востребован новый

формат между субъектами образовательного процесса, не только в построении диалога, построенного на передаче общественного опыта и знания. Востребованным становится ускорение обучения и возможность его трансформировать под существующие вызовы.

Педагогический процесс – это социальная система, с вытекающими закономерностями и признаками. Внедрение образовательных технологий, показывает, что педагогический процесс как система, может быть очень подвижен, при этом целостность не утрачивается, что доказано в работах авторов В.П. Беспалько, М.Я. Виленского, П.И. Образцова, В.А. Слостенина, А.И. Умана и многих других [2].

В условиях информационного и цифрового прорыва развития профессиональной деятельности назрела особая необходимость внедрения в педагогическую систему подготовки бакалавриата инновационных компонентов, связанных с определением научно-технических механизмов построения имитационной модели овладения профессиональными компетенциями у бакалав-

ров профессионального образования в образовательной среде.

Можно сказать, что сегодня одним из важнейших факторов, влияющих на эффективность высшего профессионального образования, является развитие способности субъектов образовательного процесса быстро адаптироваться к современному цифровому миру.

На наш взгляд использование в обучении игровых технологий позволяет моделировать такую меняющуюся ситуацию. Во время игровой ситуации, обучающиеся должны быстро оценивать обстановку, принимать решения и выбирать оптимальную стратегию, позволяющую выиграть. Помимо овладения предметными навыками, в учебных играх, как правило, задействована система поощрений, которая мотивирует и вовлекает обучающихся в активную деятельность. Большинство исследований показали высокую эффективность данных педагогических технологий для студентов различных специальностей бакалавриата. Это в первую очередь использование имитационных технологий и приемов в контексте создания профессионального контента, с помощью игровых ситуаций.

В педагогической практике Г.В. Лаврентьева, Н.Б. Лаврентьевой, Н.А. Неудахина представлена имитационная технология путем построения различных моделей с выбором профессионального контента, т.е. возможность «формировать профессиональный опыт в условиях квази профессиональной деятельности» [3].

Имитация модели профессиональной деятельности посредством игровых технологий, очень разнообразны и могут применяться в различных условиях, вариантах, с использованием информационных ресурсов. Это такие схемы и технологии диалогового взаимодействия, в форме деловой игры, ролевых дебатов, комплексной дискуссии, фактических занятий с помощью способа экспериментальной фокус-группы, а также в виде квестовых моделей.

Очевидно, что различие игр в самом широком смысле, деловая игра признана как вид деятельности, характеризующийся четкой целью образовательной направленности, которую ставит преподаватель обучающимися. Выделим особенности обучающей игры и ее ключевые отличия:

- дидактическая установка для обучающихся в виде игровой задачи;
- обязательно установленные правила игры и конечного результата;
- в обучении включается момент соревнования, соперничества, переадресующий дидактическую задачу в игровую;
- удачное исполнение дидактической задачи выражается в полученном результате в рамках проведения игры.

Безусловно, использование игровых технологий связано с определенными проблемами и барьерами, предопределенными своеобразными спецификами профессиональной деятельности, и критериями неопределенности и многофакторности большинства раз-

решаемых профессиональных задач.

В основе созданных модулей игровых технологий, имитирующих всевозможные профессиональные условия идет имитационное или имитационно-игровое моделирование, которое представляется как воссоздание в учебных условиях с той или другой границей имитации процессов, случающихся в настоящей системе, объединенной с профессиональной деятельностью будущих бакалавров профессионального образования.

Дидактический подбор уровня абстрагированности модели от реального – цель педагога. Достижение этой цели заключается в поиске баланса между реалистичностью и одновременно простотой, которая очень важна с психологической точки зрения для обучающихся. Так же это способствует более эффективному включению студентов в игровую ситуацию. Вторым признаком классификации – существование ролей – подразумевается игровое мероприятие в работе с моделью, реализуемое, в большинстве случаев, через общения обучающихся между собой и с преподавателями в ходе имитации.

Представление понятия «ситуация» применяется довольно широко и обуславливается в различном контексте сферы его использования [3].

В отношении профессиональной деятельности конъюнктура отображает собой комплекс фактов, явлений и проблем, объединенных между собой причинно-следственными связями и характеризующих точный временной этап или событие в деятельности организации, которые призывают работников определенных функциональных действий. Конъюнктура появляется в конечном итоге случившихся происшествий или может обнаруживаться при обусловленных обстоятельствах в конкретной компании в тот или другой момент. Работа с определенной обстановкой складывается в изучении, разборе и принятии конкретных решений, при всем при этом разбор ситуации – такое совершенное и многостороннее исследование реальной, либо ненастоящей обстановки, исполняемое с целью раскрытия ее характерных свойств. При всем при этом развивается аналитическое мышление обучающихся бакалавриата, в то время как использование системного подхода к решению проблемы, разрешает акцентировать варианты верных и неверных решений, подбирать аспекты выискивания рационального решения, обучаться формировать деловые и профессиональные контакты, совершать корпоративные решения, ликвидировать конфликты.

Посредством моделирования профессиональных ситуаций воссоздаются реальные эпизоды профессиональной деятельности, имитируются межличностные отношения занятых в ней людей.

Можно выделить несколько типов моделирования игры в формировании профессиональных действий:

- Ситуация-проблема в профессиональной деятельности. Обучающиеся определяют момент происхождения исходной ситуации, определяют возникающий вопрос и пытаются найти ответ.
- Ситуация-оценка действия. Обучающимся нуж-

но расценить уже принятые решения.

– Ситуация-иллюстрация деятельности. Выражается в примерах по ключевым темам обучения, основываясь на разрешенных проблемах.

– Ситуация-упражнение. Обучающиеся упражняются решать стандартные ситуативные задачи по аналогичным ситуациям, с аналогичными решениями.

В процессе реализации имитационно-игрового моделирования профессиональной ситуации, участники команды планируют и создают форму игрового сценария. При этом важно критически отработать воображаемые ситуации (моделирующие реальность профессиональных схем), должны выполнить профессиональные действия, связанные с обозначенной ролью (возможны и различные варианты действий к одной и той же роли).

В игровом моделировании профессиональной деятельности особое внимание обращено на критический анализ социального поведения участников, внутреннего взаимодействия, решение конфликтных ситуаций. Дидактическая цель ролевой игры заключена, прежде всего, в развитии профессиональной компетенции действия в ситуации, а также выбора верного варианта в рассматриваемой проблеме решения из множества альтернативных решений.

Методика проведения игровых ситуаций заключается в решении задач, направленных на реализацию модели ситуационных комбинаций отработать алгоритм действий обучающихся и созданных условиях проверить опытным путем стратегию принятия решения, управлению и корректировке собственных и чужих действий. Выработке вариантов решения проблемных вопросов, аналитический подход формирования профессиональной стратегии, а также развитие навыки самостоятельной работы в поиске решения спорных вопросов и личная ответственность за действия.

В зависимости от определяемых преподавателем дидактических и организационных условий, необходимо предусмотреть модели ситуативных примеров, когда важно скорректировать действия обучающихся, их точку зрения, а также профессиональный взгляд на особенности возможного поведения в создаваемой обстановке. При этом существенно развиваются коммуникативные и социальные навыки обучающихся, их способности к наблюдению, сотрудничеству и совместному решению поставленных учебной ситуацией задач. Помимо этого, ролевые моделирующие игры учат будущих бакалавров деловой этике, практикуют навыки устного публичного выступления, умения выражать свои мысли и отстаивать свою позицию, развивают умение выслушать оппонентов и рекомендации советников, ставить себя на место другого человека, принимать решения, когда дискуссия приобретает неожиданный или нежелательный оборот.

Дидактическая ролевая игра имеет следующие признаки:

– исходное положение: содержащая проблему и определяет содержание темы, имеющая связь с профес-

сиональной деятельностью;

– систематический учебный процесс;  
– критика, вариация, смена ролей, обсуждение, анализ;  
– модификация модельной конструкции;  
– малые группы игроков-участников и группа наблюдателей-экспертов;  
– гибкое течение игры, контролируемое преподавателем.

Сценарий подготовки к проведению игры, как правило, следующий: определение цели и постановка задач, разработка сюжета, для конкретной профессиональной ситуации.

При разработке сюжета обычно отдается предпочтение наиболее реалистичным, и типичным ситуациям будущей профессиональной трудовой деятельности. На «подготовительном рубеже обучающиеся под руководством преподавателя штудируют предлагаемую ситуацию, подбирают информационный материал, связанный с темой, нормативно-правовую основу, технологическую специфику вероятных решений.

В ходе игры преподаватель сможет многократно трансформировать ее условия, дополняя ее элементами неожиданности, тем самым приближая к неопределенности и изменчивости обстановок в настоящем мире.

В процессе игры распределяются роли, производится алгоритм решения, прокладывается предварительный и итоговый контроль, а затем послеигровой разбор самого решения, анализ координационных работ, роли и производительности усилий участников. Оцениваются навыки управления, работы в команде и коммуникации» [1, с. 48–54].

Несмотря на то, что обучающиеся естественно принимают имитационные игры с энтузиазмом, надлежит отметить, что для эффективного заключения педагогических вопросов от преподавателя кроме совершенной заблаговременной подготовки, нужно умение направлять ход дискуссий, способность корректировать процесс.

Организация ролевой игры зависит от ряда индивидуальных и справедливых условий и строится на прогностической основе, дающей вероятность преподавателю приемлемо представить достаточную проблемную ситуацию. Провести мультивариантный разбор хода и результатов ролевых усилий обучающихся-участников. Обнаружить повторяющиеся ошибки. Избрать средства, обеспечивающие идеальный психологический распорядок занятия. Определить специфику и закономерности ведения игры в соотношении от состава участников.

В «подготовке имитационной игры для студентов бакалавриата могут выделяться такие стадии как:

Подбор темы игры, разбор начальной ситуации. Темой может быть избран практически любой материал из учебной программы, но желательно, чтобы содержание имело практическое значение, и способствовала развитию профессиональных навыков и компетенций, а так же позволяла организовать групповую работу обучающихся.

Постановка целей и задач. Цели и задачи обуславливаются темой и начальной ситуацией. При всем при этом в одной и той же ситуации, но с многообразными целями вероятно многообразная концепция игры путем соответствующей расстановки акцентов и формулирования цели на каждом этапе.

Установление структуры в соотношении от целей, задач, темы, состава участников» [4, с. 85–90].

Установление личностно-психологических свойств участников игры. В процессе игровых занятий будет наиболее действенным вследствие учета специфики определенных обучающихся преподавателем на данной стадии подготовки к занятию, подбора им приемов преподавания и их организации.

Построение имитационно-ролевых игр подразумевает поочередное установление последующих этапов:

Конструирование проблемных ситуаций – обозначение целей, задач, содержания, способов и средств, ограничений, состава игровых групп.

Установка проблемы – актуализация противоречия, групповое рассмотрение целей, методов деятельности, создание игровых групп.

Работа по группам:

– проектировочная активность (определение личных целей, распределение способов их достижения, поиск решения, составление плана действий);

– исполнительская активность (реализация разработанного плана действий; выработка коллективной, персональной позиции; управление и модификация игрового процесса).

– командное обсуждение действий, представление

выработанной позиции в каждой группе (презентация, аргументы, фактическая защита или аргументированный отказ).

Определяющим условием завершения игрового процесса является рефлексивный и аналитический разбор познавательной и коммуникативной деятельности каждого участника группы, ролевого обсуждения и системной работы игрового моделирования профессиональной ситуации. На этом строится заключительная работа в подведении итогов для соотношения между целями, содержанием, средствами деятельности и полученными результатами игрового моделирования.

Постигровой разбор познавательной и коммуникативной деятельности каждого, группы и коллектива в целом. На его основании ставится соотношение между целями, содержанием, методами, средствами деятельности и ее результатом.

Также на основе выделенных особенностей имитации игровой ситуации, посредством моделирования профессиональной информации склонны считать, что игровые ситуации в профессиональном обучении представляет собой образовательный процесс, с условиями создания необходимой профессиональной среды, в овладении будущими бакалаврами профессиональными знаниями, умениями и навыками. Получаемый результат целенаправленных, эффективных изменений на основе внедрения профессиональных и технологических информационных новшеств и средств, обеспечивающее качественное обновление и развитие отдельных педагогических компонентов, составляющих целостность системы профессионального образования.

### Библиографический список

1. *Аникеева О.А., Сизикова В.В., Фомина С.А.* Игровые технологии в профессиональном обучении специалистов социальной сферы: специфика, потенциал, алгоритм организации // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 4 (52). С. 48–54.
2. *Образцов П.И.* Основы профессиональной дидактики. Учебное пособие. 2-е издание, исправленное и дополненное. – Сер. 76 Образовательный процесс. Изд.-во: Юрайт. Москва, 2020. 230 с.
3. *Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (часть 2) [Электронный ресурс] Заглавие с экрана. Режим доступа <http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/index.html> Дата обращения 20.11.2020 г.
4. *Шацкая Е.А.* Профессиональная подготовка молодых специалистов к государственной службе // ALMA MATER (вестник высшей школы). 2018. № 1. С. 85–90.

### References

1. *Anikeeva O.A., Sizikova V.V., Fomina S.A.* Game technologies in vocational training of specialists in the social sphere: specificity, potential, organization algorithm // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. 2018. No. 4 (52). Pp. 48–54.
2. *Obraztsov P.I.* Fundamentals of professional didactics. Tutorial. 2nd edition, revised and enlarged. – Ser. 76 Educational process. Publishing house: Yurayt. Moscow, 2020. 230 p.
3. *Lavrent'ev G.V., Lavrent'eva N.B., Neudakhina N.A.* Innovative teaching technologies in professional training of specialists (part 2) [Electronic resource] Title from the screen. Access mode <http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/index.html> Date of treatment 11/20/2020 Bibliographic list:
4. *Shatskaya E.A.* Professional training of young specialists for public service // ALMA MATER (bulletin of the higher school). 2018. No. 1. Pp. 85–90.

**ЦИРУЛЬНИКОВА Е.А.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
E-mail: e\_ceryl@mail.ru

**TSIRULNIKOVA E.A.**

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Academic Department of History and Theory of Pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical University Named After K.D. Ushinsky  
E-mail: e\_ceryl@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

### SPECIAL ASPECTS OF ORGANIZING PROJECT ACTIVITIES DURING PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

*В статье представлен анализ различных подходов к интеграции проектной деятельности в процесс профессиональной подготовки студентов, определена специфика содержания и форм организации проектной деятельности в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов, рассмотрен механизм организации школьно-студенческих проектных команд.*

*Ключевые слова:* проектная деятельность студента, профессионально-педагогическая подготовка, школьно-студенческие проектные команды.

*The paper provides insight into various approaches to integration of project activities into the process of professional training of students, defines the specifics of the content and forms of project activities arrangement in the context of professional training of the future teachers, reviews the set-up mechanism of school and student project teams.*

*Keywords:* student's project activity, professional and pedagogical training, school and student project teams.

В настоящее время все более очевидной становится потребность в подготовке специалистов, обладающих высоким уровнем личностной и профессиональной субъектности, умеющих осуществлять профессиональную деятельность в ситуациях многозадачности и неопределенности, обладающих навыками понимания и анализа профессионально-значимых ситуаций [1], форсайтным мышлением, ориентированных на работу в команде профессионального сообщества. Это, в свою очередь, требует некоторого переосмысления содержания и форматов образовательной деятельности в вузе, ориентации на междисциплинарные аспекты деятельности и, конечно, выхода студентов в процессе обучения в университете на реальное взаимодействие с профессиональными сообществами. Все перечисленные характеристики естественным образом представлены в проектной деятельности и безусловно могут в ней реализовываться [2], обогащая студентов необходимыми современными профессиональными компетенциями. Возникает вопрос: каким образом должна быть организована проектная деятельность студента, чтобы в ней решались обозначенные задачи?

В современной практике высшего образования накоплен большой опыт интеграции проектной деятельности в процесс профессиональной подготовки студентов, который в настоящий момент реализуется в вузах раз-

личной профильной направленности [3]. Одной из успешных моделей проектного обучения можно считать практику проектной деятельности студентов НИУ «Высшей школы экономики». Сущностная черта этой модели в том, что проектная деятельность студента является в вузе разновидностью учебной деятельности и по своей весомости в образовательном процессе не менее важна, чем любой другой вид учебной активности (обязательна, оцениваема, дифференцируема и т.д.) Концептуально проектная деятельность студентов рассматривается в двух аспектах: как механизм профессионального становления студента в реалиях профессиональной среды (интеграции в актуальные вопросы и проблемы в деятельностном режиме) и как механизм внутреннего воспроизводства экосистемы вуза (кадровый потенциал; обеспечение реализации текущих функций тех подразделений вуза, которые ориентированы на решение прикладных задач внешних заказчиков). Исходя из этого, используется функциональная классификация студенческих проектов, где они делятся на исследовательские, прикладные, сервисные. Общим форматом инициирования проектов и интеграции проектных команд вуза является электронный ресурс «Ярмарка проектов». В качестве формата организации проектной деятельности выступают проектно-учебные лаборатории, которые также ориентированы на внеш-

\* Выполнено в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в системе непрерывного педагогического образования» (№ реестровой записи 730000Ф.99.1. БВ09АА00006).

ний заказ и внутреннее обеспечение деятельности вуза. Все проекты в лабораториях носят междисциплинарный характер, а сам механизм функционирования, наряду с развитием проектных компетенций, способствует освоению компетенций проектно-профессиональной экспертизы. Проектно-учебные лаборатории функционируют по принципу экосистемы и тем самым обеспечивают профессиональный рост участников внутри лаборатории, а также функциональную прогрессивную динамичность проектных команд. Сам по себе механизм включения в проектно-учебные лаборатории и форматы его работы отражают органичное сочетание классических традиционных форм образовательной деятельности студентов и форм проектного обучения: учебный общеуниверситетский курс (факультатив) + «исследовательские экспедиции» + регулярные исследовательские семинары + курсовые/дипломные работы по теме проекта + «Ярмарка проектов».

Следующая модель успешно реализуется техническим вузом – Мосполитехом, где внедрение проектного обучения в университете выступило инновационной практикой и компонентом его реформирования [3]. Основные ожидания от ее внедрения были связаны с реализацией потребности эффективного взаимодействия с быстро меняющейся профессиональной средой, другими словами, образовательные технологии работы со студентами должны были устойчиво обеспечивать и предлагать профессиональному сообществу актуальные инновационные технические и технологические решения. Принципиальными характеристиками проектного обучения в Мосполитехе являются междисциплинарность проектов, разнопрофильность проектных команд, а также то, что проектная деятельность понимается как студент-центрированная технология, отсюда принципиальная фокусировка на 2-х видах результатов – продуктивном и образовательном. Институционально проектная деятельность в Мосполитехе центрирована, а не рассредоточена по разным структурным подразделениям вуза. Она реализуется через «Центр проектной деятельности», который являясь общеуниверситетской структурой, осуществляет весь цикл управления проектной деятельностью студентов, а также организует все внутренние и внешние связи и взаимодействия ее обеспечивающие.

Принципиально иной подход применяется в Дальневосточном федеральном университете: важным ожиданием от проектной деятельности студентов в вузе видят «образование в стенах ДВФУ» компаний технологических стартапов. И, исходя из этой задачи, проектная деятельность здесь не обязательна как массовая образовательная практика, ее смысл в активизации технологического лидерства студентов. Данная модель реализуется в рамках Центра проектной деятельности и ориентирована на продвинутых студентов, прежде всего, студентов магистратуры (хотя входные условия доступны и для студентов бакалавриата, при условии их высокой мотивации). В данном подходе активно реализуется событийная составляющая, прежде всего, инже-

нерные развивающие соревновательные форматы [3].

Анализ существующих практик проектной деятельности студентов в условиях вуза показал различные варианты понимания ее смысла и назначения в образовательном процессе, а также организационно-методических форматов ее реализации. Наряду с этим, можно выделить ряд универсальных ключевых характеристик, работающих на подготовку специалистов любого профиля: ориентированность на проработку актуальных вызовов (проблемы, задачи) профессиональной среды; активное привлечение в качестве заказчиков, консультантов, экспертов ведущих представителей профессионального сообщества; междисциплинарный характер проектов; разнопрофильность проектных студенческих команд.

Относительно обучения студентов педагогического вуза все описанные практики вполне применимы, но, на наш взгляд, недостаточны. Когда речь идет о профессиональной подготовке будущих педагогов в их компетенции должны входить не только умения проектировать профессионально-важные процессы с коллегами, но и умение научить детей проектировать и «проектно мыслить», а это, в свою очередь, требует совершенно особой проектной практики студента. Чтобы в полной мере стать механизмом профессионального становления будущего педагога, проектная деятельность студентов должна приобрести черты педагогической, что, в первую очередь, подразумевает возможность освоения различных позиций: от участника проектной команды до наставника. Большой потенциал для решения этой задачи мы видим в создании и развитии на базах педагогического университета и общеобразовательных организаций школьно-студенческих проектных команд.

Школьно-студенческая проектная команда – это сообщество школьников и студентов педагогического вуза, которое создается для решения социально-значимой проблемной ситуации предметного или междисциплинарного характера и предполагает процесс совместного проектирования с выходом на продуктивный проектный результат. Отличительной особенностью данного типа проектной команды является вариативность позиции студента в ней: от участника до наставника. Здесь очень важна идея фокусировки на двух типах проектного результата: продуктивном и образовательном. Работая в едином со школьниками проекте, для студента принципиален его педагогический фокус (рефлексия и движение к образовательному результату), а для школьника – продуктивный, предметный.

Одним из наиболее простых механизмов запуска и функционирования школьно-студенческих проектных команд, на наш взгляд, является рассредоточенная проектно-технологическая педагогическая практика студентов. На подготовительном этапе проектирования группа студентов (3–4 человека), прикрепленная к определенной образовательной организации (базе практики) работает по формированию проектного кейса, где сама организация выступает заказчиком. Далее, ориентируясь на содержание и специфику кейса, студенты

при консультативной помощи руководителя практики от школы, формируют команду школьников, совместно с которой начинают работу над проектом. Студенты не ограничены в работе над продуктовым результатом совместно со школьниками, но их основная задача в другом – создать ситуацию рефлексивного опосредования совместной деятельности и отслеживать движение и развитие каждого школьника – участника команды, помогать преодолевать затруднения и фиксировать образовательные и продуктивные достижения команды.

Другим, более сложным, но не менее интересным и перспективным, нам представляется механизм создания школьно-студенческих проектных сообществ в рамках университетских студенческих лабораторий. Где проектно-исследовательская деятельность школьников и студентов реализуется на сложном проектном содержании и включает в качестве основного компонента аспект научных исследований. Для запуска проектной деятельности в рамках университетских лабораторий организуется двухдневный стартовый проектный интенсив, основное назначение которого погружение в проблематику проекта и мотивация группы к совместной проектно-исследовательской деятельности. Проектные кейсы формируются в соответствии с тематическими направлениями лабораторий, а заказчиками выступают индустриальные партнеры вуза. В рамках интенсива и студенты и школьники выступают участниками проек-

тной команды, они совместно прорабатывают сложное содержание кейса: анализируют ситуацию, фиксируют зоны незнания, формулируют проблему, нарабатывают и проверяют гипотезы проектных решений. В результате интенсива обозначается предмет совместного проектирования и направления исследований, необходимых для движения в проекте. Далее проектная команда переходит к доработке проекта. На данном этапе студенты – это наставники-координаторы совместной и индивидуальной проектно-исследовательской деятельности школьников. Они проводят работу по привлечению экспертов, осуществляют навигацию исследовательской активности, рефлексивное опосредование деятельности проектной команды, отслеживание образовательных результатов участников.

Безусловно, школьно-студенческих проектные сообщества – это не единственный механизм освоения студентами педагогических основ проектной деятельности, он скорее определяет ее специфику и может быть реализован только при условии системной связи с другими компонентами образовательного процесса в которые включен студент: в рамках освоения учебных дисциплин; в процессе участия в событиях социально-воспитательной направленности; проектировании научно-исследовательской работы; организации студенческого самоуправления.

#### Библиографический список

1. Bayborodova L.V., Belkina V.V., Tsirolnikova E.A. Organization of master students individual educational activities. // Международная конференция по развитию образования в Евразии (ICDEE 2019). Труды Международной конференции. Сер. “Достижения в области социальных наук, образования и гуманитарных исследований” 2019. С. 97–101.
2. Прокохин В.А., Прокохина М.И. Типичные проблемы в обосновании актуальности молодежного проекта. // Образование и общество. 2019. № 6 (119). С. 18–23.
3. Проектное обучение. Практика внедрения в университетах /под редакцией Л.А. Евстратовой, Н.В. Исаевой, О.В. Лешукова. Москва: Открытый университет Сколково, 2018. 154 с.

#### References

1. Bayborodova L.V., Belkina V.V., Tsirolnikova E.A. Organization of master students individual educational activities. //International conference on development of education in Eurasia (ICDEE 2019). Proceedings of the International Conference. Series. “Achievements in the field of social sciences, education and humanities research” 2019. Pp. 97–101.
2. Prokikhin V.A., Prokikhina M.I. Common problems in grounding of a youth project relevance. // Education and society. 2019. No 6 (119). Pp. 18–23.
3. Project teaching. Implementation practice at universities /edited by L.A. Evstratova, N.V. Isaeva, O.V. Leshukova. Moscow: Open University Skolkovo 2018. 154 p.



**ЧАРКИНА Н.В.**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»

E-mail: charkin08@rambler.ru

**БЕЛОЛИПЕЦКАЯ С.А.**

учитель-дефектолог, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Мценска «Средняя общеобразовательная школа № 1»

E-mail: sofochka.bel@yandex.ru

**CHARKINA N.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Technologies of Psychological, Pedagogical and Special Education, Orel State University

E-mail: charkin08@rambler.ru

**BELOLIPETSKII S.A.**

Teacher-Defectologist Municipal Budgetary Educational Institution of the City of Mtsensk "School No. 1"

E-mail: sofochka.bel@yandex.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ КВЕСТ-ИГР И КРОССЕНСОВ В ФОРМИРОВАНИИ СЛОВАРЯ  
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**THE USE OF LITERARY QUEST GAMES AND CROSSES IN THE FORMATION OF THE VOCABULARY  
OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION**

*Статья посвящена исследованию проблемы формирования словаря старших дошкольников с задержкой психического развития с применением квест-игр на основе детской художественной литературы. В статье раскрыты понятия квест-игра, кроссенс, представлено описание использования этой игровой технологии в словарной работе с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.*

*Ключевые слова:* задержка психического развития, словарь, дети дошкольного возраста с задержкой психического развития, квест-игра, кроссенс.

*The article is devoted to the study of the problem of forming a dictionary of older preschoolers with mental retardation using quest games based on children's fiction. The article reveals the concepts of quest-game, cross-reference, and describes the use of this game technology in vocabulary work with older preschool children with mental retardation.*

*Keywords:* mental retardation, dictionary, preschool children with mental retardation, quest game, crossens.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) являются самой разнородной группой детей, имеющих отклонения в развитии. На рубеже 20–21 вв. появилось достаточно много психолого-педагогических исследований, касающихся изучения отдельных особенностей психического развития детей данной категории и содержания коррекционной помощи им (Алмазова О.В., Белопольская Н.Л., Васильева Е.Н., Костенкова Ю.А., Медведева Е.А., Павлий Т.Н., Переслени Л.И., Стрекалова Т.А.) [9]. Среди исследований выделяются работы, направленные на изучение речевого развития детей с ЗПР. Изучение психолого-педагогической литературы по теме нашего исследования позволило выявить основные особенности устной речи старших дошкольников с ЗПР (особенности внутреннего речевого программирования, создание замысла высказывания (Н.Ю. Борякова, О.В. Вольская, Ю.Г. Демьянов, А.А. Руснак, Е.С. Слепович, Т.А. Фотекова, С.Г. Шевченко), особенности артикуляции и интонационной выразительности речи (Е.В. Мальцева, И.Ф. Марковская), специфика лексической стороны речи (Е.В. Владимирова, А.Д. Вольфорская, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко), детское словотворчество (А.О. Дробинская, М.Н. Фишман), своеобразии грам-

матического строя речи (Р.Д. Тригер, Т.А. Фотекова, Л.В. Яссман)) [1, 2, 4, 14]. Обобщение исследований по проблемам речевого развития дошкольников с ЗПР позволяет сделать вывод, что недостаточная сформированность когнитивных функций, нарушения познавательной деятельности негативно влияют как на общее речевое развитие дошкольника с ЗПР, так и на отдельные его стороны. У детей наблюдаются бедность и неточность словарного запаса, преобладание бытовой лексики, нарушения фонетико-фонематической стороны речи, нарушения грамматического строя речи, что приводит к снижению успеваемости в процессе обучения [8]. Однако, уровень развития речи детей с ЗПР удовлетворяет потребностям повседневного бытового общения (Н.А. Никашина). В тоже время следует констатировать, что очень мало научных данных, характеризующих речевое развитие детей в зависимости от причин развития ЗПР, времени, объеме и локализации нарушения [4]. В условиях постоянного усложнения образовательных программ наличие у детей с ЗПР различных речевых нарушений является актуальной проблемой, так как несформированность навыков чтения и письма, появившиеся как следствие общего недоразвития речи в дошкольном возрасте, мешает им усваивать учеб-

ный материал в определённые сроки [15]. Мы согласны с утверждением У.В. Ульенковой, Е.А. Стребелевой, что преодоление нарушений в развитии у детей с ЗПР в дошкольном возрасте имеет первостепенное значение и позволяет дать благоприятный прогноз развития в период школьного обучения [9]. Методологическую основу исследования составляют: учение о социальном генезе высших психических функций (Л.С. Выготский и др.), положение о единстве закономерностей развития нормальных и аномальных детей, ведущей роли обучения в процессе развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.), деятельностный подход к формированию новообразований определенного возрастного периода (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), методика развития словаря детей дошкольного возраста (Е.И. Тихеева, В.И. Логинова, В.В. Гербова, В.И. Яшина, Ф.А. Сохин и другие), исследования восприятия художественной литературы ребенком дошкольного возраста (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.В. Запорожец, О.И. Никифорова, Е.А. Флерина), психолого-педагогические технологии обучения детей с трудностями в обучении (И.М. Бгажнокова, Е.А. Стребелева, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко, Л.М. Шипицына).

Полученные в ходе исследования теоретические и практические данные могут быть использованы в практике организации коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с ЗПР: на занятиях учителя-логопеда, учителя-дефектолога, в различных досуговых мероприятиях под руководством воспитателя. Достоверность полученных данных определяется методологической обоснованностью общего замысла исследования, анализом и использованием достижений современной психолого-педагогической науки, опытно-экспериментальной проверкой выводов.

Существует большое количество средств развития словаря, одним из которых является художественная литература [6]. При ознакомлении с художественной литературой педагогами используются различные технологии работы. В настоящее время большую популярность приобретает такая технология работы с дошкольниками как квест-игра [3]. Квест – это игра, которая требует от игроков решения тех или иных умственных задач для преодоления препятствий и движения по сюжету, который может быть определён или же иметь множество исходов, где выбор будет зависеть от действий самого игрока [3]. Пospelова Т.А. и Моисеева Н.М. считают квест универсальной инновационной образовательной технологией, с помощью которой можно решать коррекционные задачи: развитие памяти, мышления, смекалки и коммуникативных способностей детей [8]. Кроме того, Колесникова И.В. и Лосева Л.Ю. определяют квест-игру как уникальную форму образовательной деятельности, объединяющей в себе различные виды двигательной, познавательно-исследовательской, продуктивной, коммуникативной и музыкально-художественной деятельности [7].

Отличительной особенностью данной технологии работы является наличие проблемной ситуации, для решения которой детям надо активно думать, размышлять. Существует большое количество приёмов активизации мыслительной деятельности. Одним из таких приёмов является кроссенс, головоломка для интеллектуалов, которую придумали в 2002 году Федин С. и Бусленко В. [5]. Данная головоломка представляла собой таблицу из девяти картинок на самые различные темы. Задача наблюдателя состояла в том, чтобы найти ассоциативную связь между соседними картинками. В настоящее время кроссенсы используют не только в досуговой, но и в учебной деятельности. Использование квест-игр и кроссенсов на материале детской художественной литературы позволяет эффективно решать задачи развития лексики детей, работать со знакомым художественным материалом, делать коррекционное занятие занимательным.

Для реализации коррекционно-развивающей работы по формированию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР использовался педагогический эксперимент.

Цель этапа исследования – составить и апробировать комплекс занятий по формированию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с использованием художественной литературы.

Задачами рассматриваемого этапа эксперимента были:

- 1) познакомить детей с произведениями художественной литературы;
- 2) составить и провести квест-игры по прочитанным детям литературным произведениям;
- 3) проанализировать коррекционно-развивающую работу по формированию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с использованием художественной литературы.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №3 комбинированного вида» в г. Орёл.

В соответствии с поставленными нами задачами коррекционно-развивающая работа была проведена в несколько этапов:

1. Отбор произведений художественной литературы для чтения детям. Список произведений художественной литературы определялся исходя из программно-методического обеспечения группы для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с учетом требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

2. Составление квест-игр по заранее отобранным литературным произведениям. По мотивам каждого произведения была составлена квест-игра, которая проводилась после прочтения литературного произведения. Каждая квест-игра включала в себя кроссенс, соответствующий ходу и содержанию игры.

3. Чтение произведений художественной литературы и проведение квест-игр.

Рассмотрим методику проведённой нами коррекционно-развивающей работы по формированию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с использованием художественной литературы. Накануне проведения квеста дошкольникам было прочитано литературное произведение и по нему проведена беседа. В ходе беседы задавались вопросы, которые помогали выявить уровень понимания прочитанного, уточнить новые, непонятные для детей слова, обратить внимание детей на описание предметов и явлений. На следующий день проводилась квест-игра по разобранному произведению. Квест-игры проводились 2 раза в неделю. Продолжительность квест-игры – 25 минут. Так как основной целью данных квест-игр является развитие словарного запаса дошкольников с ЗПР, нами были подобраны специальные задания. При составлении сценария квест-игры нами учитывалась структура дефекта, то есть дошкольникам предлагались задания средней сложности, чтобы у каждого ребёнка была возможность их выполнить. В процессе данной деятельности детям адресно оказывалась необходимая помощь, как в организационном плане, так и в интеллектуальном (одним ребятам нужно было повторить задание, другим – дать подсказку или задать наводящий вопрос, третьим – дать возможность повторного самостоятельного выполнения задания или практического участия в нём). В ходе выполнения заданий квеста детям необходимо было описывать качества и признаки предметов, определять их составные части, называть предметы по описанию, подбирать действия к предметам. Для поддержания интереса к квесту, сохранения работоспособности дошкольников в каждую игру были включены задания с использованием наглядного материала. В процессе проведения коррекционно-развивающей работы создавались доброжелательные отношения с дошкольниками, использовался демократический стиль общения, что способствовало поддержанию активности и интереса детей к деятельности во время занятий.

Разберём на примере квест-игры «Петух и краски» особенности использования данной формы работы с детьми. В вводной части появлялся «гость», которому в течение квеста дошкольники должны помочь решить какую-либо проблему. В процессе всей квест-игры взрослый, который является координатором (объясняет цель игры, задания, помогает организовать деятельность детей), выступает с вступительным словом, где в сказочной игровой форме детям объяснялась ситуация, которая произошла с персонажем литературного произведения, и предлагалось оказать ему (персонажу) определённую помощь, выполнив ряд заданий. Гостями выступали главные герои прочитанных произведений, а проблемной ситуацией – основная линия сюжета. В одних квест-играх картинка с изображением персонажа литературного произведения предъявлялась сразу, в других – после отгадывания воспитанниками загадки. По сюжету сказки В. Сутеева «Петух и краски» герою, чтобы стать настоящим петухом и над ним никто не смеялся, нужно было найти волшебные краски, которые бы

его раскрасили. После определения и постановки проблемы, дошкольникам предъявляются задания – основная часть занятия. Для активизации мыслительной деятельности детей в процессе проведения квест-игры нами была использована технология «кроссенс». Работа с кроссенсом была организована следующим образом: за каждое выполненное детьми задание им выдавалась одна из картинок (частей) кроссенса, которые в конце собирались в единое целое и дошкольники должны были по опорным картинкам определить литературное произведение. В нашем случае мы адаптировали данную головоломку с учётом уровня познавательного развития дошкольников с ЗПР следующим образом: количество картинок мы сократили с 9 до 4 и центральную картинку заменили на клетку со знаком вопроса, который предполагает под собой ответ в виде названия произведения, по мотивам которого была составлена квест-игра. Следует отметить, что кроссенс представлял собой не цельную таблицу, а разрозненные части в виде пазла. Каждая картинка (часть) кроссенса определяла характерную деталь произведения, то есть были изображены те предметы, которые были характерны для того или иного произведения: были изображены главные герои произведений, их атрибуты, предметы, ярко характеризующие определённые сцены из произведения. Например, в данной квест-игре использовались изображение раскрашенного и нераскрашенного петуха, изображение красок (героев сказки) и изображение реальных красок для рисования. Количеству частей кроссенса соответствовало количество заданий основной части. Данная технология заинтересовала детей, но вызвала некоторые трудности: дошкольники не могли сказать точное название литературного произведения, вместо этого они начинали его пересказывать (передавали суть произведения, то, что случилось с главным героем, или же перечисляли персонажей и их действия). В процессе выполнения заданий при необходимости детям оказывалась помощь (повторение или уточнение задания, наводящий вопрос, объяснение). Несмотря на то, что выполнение заданий квеста предполагало передвижение по групповой комнате («путешествие», в которое отправлялись дети в начале квест-игры), нами были использованы физкультминутки, содержание которых соответствовало лексической теме занятия и способствовало закреплению и активизации словарного запаса дошкольников. На протяжении всей коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками с ЗПР педагог поощрял любую активность ребёнка, не противоречащую нормам и правилам поведения, самостоятельность при выполнении заданий, а также помощь товарищу. Дети учились работать в группе, усваивали правила поведения (отвечать по очереди, не перебивать товарища, не толкаться во время передвижения и проведения физкультминутки, слушать задание до конца, не выкрикивать). В заключительной части квест-игры возвращались из путешествия, «гость» благодарил детей за помощь и дарил «подарки» (сюрпризный момент в виде подарков (раскраска, лабиринт, картинка «Соедини по точкам») ис-

пользовался во всех квест-играх). В конце занятия дети складывали части кроссенса, называли изображенные на них объекты и предметы и определяли литературное произведение. С целью закрепления повторялся основной лексический материал, подводились итоги. Следует отметить, что квест-игры сразу вызвали интерес у дошкольников, так как были новой и неизвестной формой работы. Дети самостоятельно и активно включались в деятельность, что говорит о доступности данной формы работы для детей с ЗПР. Данный вариант проведения коррекционно-развивающей работы мы считаем наиболее продуктивным, потому что подобранные нами методы направлены на развитие всех высших психических функций, а также способствует развитию коммуникативных способностей и умению работать в коллективе. По своей сути, данная форма организации деятельности детей предполагает не просто выполнение предлагаемых заданий, а включение дошкольников в некое путешествие, которое носит поисковый характер.

Для достижения поставленной цели, на наш взгляд, успешно был выполнен ряд психолого-педагогических условий проведения коррекционно-развивающей работы:

- создание ситуации успеха во время проведения занятий и квест-игр;
- создание интереса и мотивации к проведению квест-игр;
- дифференцированный подход в процессе проведения квест-игр;
- учёт индивидуальных особенностей развития каждого ребёнка при составлении квест-игр и подбора заданий;

- использование наглядности при чтении произведений и проведении квест-игр;
- применение приёмов поощрения и одобрения любой положительной активности детей.

Наблюдение за детьми в ходе занятий, беседа с воспитателями и родителями позволили отметить положительные изменения в лексике дошкольников с ЗПР. Дети стали правильно подбирать обобщающие слова по лексическим темам, активно использовать в речи (как на занятиях, так и в свободной деятельности) прилагательные (цвета, свойства, качества предметов), глаголы (действия человека и животных), подбирать антонимы. Кроме того, у дошкольников с ЗПР в течение всего занятия сохранялся познавательный интерес, что имеет большое значение в коррекционной работе. Нужно отметить, что использование рассматриваемой технологии в работе с дошкольниками с ЗПР нуждается в дальнейшей апробации и методической поддержке. Как уже было отмечено, сама категория дошкольников с ЗПР достаточно разнородна по своим интеллектуальным и речевым возможностям. Это требует грамотного подхода в адаптации квест-игр и составлении новых вариантов использования данной технологии. Педагогу нужно идти не столько по пути упрощения содержания задания, необходим поиск дифференцированного содержания игры, где каждый ребенок сможет получить и активизировать новые знания. Проведенный эксперимент подтверждает возможность использования технологии квест-игры с дошкольниками с ЗПР, но в тоже время ставит задачи дальнейшего теоретического и методического решения проблемы.

### Библиографический список

1. *Вольская О.В., Руснак, А.А.* Развитие языковой способности у дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 4 С. 139–144.
2. *Вольфовская А.Д.* Сравнительный анализ развития лексики у детей с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития // Специальное образование. Материалы XII Международной научной конференции. Том 2. 2016. С. 31–35.
3. *Киселок У.Н.* Квест-игра как форма непосредственной образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. 2017. №4. С. 68–69.
4. *Костенкова Ю.А., Тригер Р.Д., Шевченко С.Г.* Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения. М.: Школьная Пресса, 2004. 64 с.
5. *Кроссенс – игра для эрудитов* // Наука и жизнь. 2012. №2. С. 50–51.
6. *Левченко Е.В., Карелина Н.А.* Роль художественной литературы в развитии речи детей // Вопросы дошкольной педагогики. 2018. №7. С. 9–12.
7. *Лосева Л.Ю., Колесникова И.В.* Игра-квест как форма образовательной деятельности со старшими дошкольниками // Сборник материалов ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. № 5. С. 723–725.
8. *Поспелова Т.А., Мосеева Н.М.* Квест как новая форма взаимодействия между субъектами образования // Дошкольная педагогика. 2017. №7 (132). С. 18–21.
9. *Ульенкова У.В., Лебедева О.В.* Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
10. *Фуреева Е.П.* Исследования речевых нарушений у детей с задержкой психического развития // Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии : материалы международной научно-практической конференции 3–4 июня 2013 года. Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». 2013. 111 с. С. 62–66.
11. *Чаркина Н.В.* Возможности использования занятий по чтению при составлении программ коррекционно-развивающей области, адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. №2 (75). С. 370–372.

### References

1. *Volskaya O.V., Rusnak A.A.* Development of language ability in preschool children with mental retardation // Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and social Sciences. 2015. no. 4 Pp. 139–144.
  2. *Volfovskaya A.D.* Comparative analysis of vocabulary development in children with General speech underdevelopment and delayed mental development // Special education. Materials of the XII International scientific conference. Volume 2. 2016. Pp. 31–35.
  3. *Kiselok U.N.* Quest-a game as a form of direct educational activity with children of preschool age: // Questions of preschool pedagogy. 2017. №4. Pp. 68–69.
  4. *Kostenkova J.A., Triger R.D., Shevchenko S.G.* Children with mental retardation: characteristics of speech, writing, reading. Moscow: School Press, 2004. 64 p.
  5. Crossens – a game for scholars // Science and life. 2012. №2. Pp. 50–51.
  6. *Levchenko E.V., Karelina N.A.* the Role of fiction in the development of children’s speech // Questions of preschool pedagogy. 2018. №7. Pp. 9–12.
  7. *Loseva L.Yu., Kolesnikova I.V.* Game-quest as a form of educational activity with older preschoolers // Collection of materials of the annual international scientific and practical conference “Education and training of young children”. 2016. № 5. Pp. 723–725.
  8. *Pospelova T.A., Moseeva N.M.* Quest as a new form of interaction between subjects of education // Preschool pedagogy. 2017. №7 (132). Pp. 18–21.
  9. *Ulyenkova U.V., Lebedeva O.V.* organization and content of special psychological assistance to children with problems in development: Textbook for students. Higher PED. studies’. Moscow: publishing center “Academy”, 2002.
  10. *Fureeva E.P.* Research of speech disorders in children with delayed mental development // Theoretical and applied issues of special pedagogy and psychology: materials of the international scientific and practical conference 3–4 June 2013. Prague : Vědecko vydavatelské centrum “Sociosféra-CZ”, 2013. 111 p. Pp. 62–66.
  11. *Charkina N.V.* The Possibility of using reading classes in the preparation of programs of correctional and developmental field, adapted basic General education programs of primary education // Scientific notes of Orel state University. Series: Humanities and social Sciences. 2017. №2 (75). Pp. 370–372.
-

**ЧЕСТНИХИНА А.Д.**

старший преподаватель кафедры общественного здоровья, здравоохранения и гигиены, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: romanova\_orel@mail.ru

**CHESTNYKHINA A.D.**

Senior Lecturer of the Department of Public Health, Health and Hygiene of the Orel State University  
E-mail: romanova\_orel@mail.ru

## СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ВРАЧА В ВУЗЕ

### THE STRUCTURAL AND CONTENT MODEL OF THE FORMATION OF THE LEGAL COMPETENCE OF THE FUTURE DOCTOR AT THE UNIVERSITY

*Актуальность проблемы обусловлена высокими требованиями общества к правовой компетентности врача, определенными в федеральных государственных стандартах высшего образования. В статье приводится авторская модель формирования правовой компетентности будущего врача в вузе, диагностические задания, позволяющие определить уровень развития когнитивного и рефлексивного критериев правовой компетентности студентов, получающих медицинское образование.*

*Ключевые слова:* модель формирования правовой компетентности, федеральный государственный стандарт, правовая компетенция, когнитивный и рефлексивный критерии, медицинское образование, тест, эссе.

*The urgency of the problem is due to the high requirements of society for the legal competence of a doctor, defined in the federal state standards of higher education. The article presents the author's model of the formation of the legal competence of a future doctor at a university, diagnostic tasks that allow determining the level of development of cognitive and reflexive criteria of legal competence of students receiving medical education.*

*Keywords:* model of legal competence formation, federal state standard, legal competence, cognitive and reflexive criteria, medical education, test, essay.

Современная модель специалиста медицинского профиля включает как необходимый элемент его правовую компетентность, под которой понимается знание правового обеспечения лечебной деятельности и нормативной базы, регулирующей правила и порядок оказания медицинской помощи. В качестве рабочего определения мы рассматриваем правовую компетентность врача как целостное, профессионально-значимое качество личности, предполагающее владение определенным набором правовых компетенций, необходимых для эффективной врачебной деятельности. Формирование правовой компетентности предполагает обязанность будущего врача освоить нормативные дисциплины в части свода законов, регламентирующих медицинскую сферу, без знания которых невозможна его профессиональная деятельность.

В структуру правовой компетентности мы включаем также правовые компетенции, которые названы в федеральных государственных стандартах высшего образования.

Например, федеральных государственных стандартах высшего образования поколения 3+ по направлениям подготовки: 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета), 31.05.02 Педиатрия (уровень специалитета), 31.05.03 Стоматология (уровень специалитета) определена следующая правовая компетенция, над формированием которой необходимо работать в вузе: способность

использовать основы экономических и правовых знаний в профессиональной деятельности (ОПК-3).

Во ФГОС ВО 3++ – специалитет по специальностям 31.05.01 Лечебное дело, 31.05.02 Педиатрия, 31.05.03 Стоматология называются две правовые компетенции: универсальную и общепрофессиональную:

«Наименование категории (группы) универсальных компетенций

Гражданская позиция

Код и наименование универсальной компетенции выпускника

УК-11. Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению

Наименование категории (группы) общепрофессиональных компетенций

Этические и правовые основы профессиональной деятельности

Код и наименование общепрофессиональной компетенции выпускника

ОПК-1. Способен реализовывать моральные и правовые нормы, этические и деонтологические принципы в профессиональной деятельности».

Структурно-содержательная модель формирования правовой компетентности будущего врача включает следующие блоки:

– целевой блок (формирование правовой компетентности будущего врача);

- содержательный блок (курс «Правоведение» и специализированная дисциплина «Актуальные вопросы общественного здоровья и здравоохранения», где рассматриваются правовые вопросы в области здравоохранения и медицины);
  - организационно-деятельностный блок (различные формы и методы работы со студентами, их учебная деятельность);
  - критериально-оценочный блок (критерии и показатели сформированности правовой компетентности будущего врача);
  - результативный блок (результат – формировании правовой компетентности будущего врача).
- Содержание курса «Актуальные вопросы общественного здоровья и здравоохранения», предполагает изучение следующих правовых вопросов:
- Клевета, как преступление против чести медицинского работника, способы защиты;
  - Причинение смерти по неосторожности. (Статья 109 УК РФ);
  - Оскорбление медицинского работника, способы защиты;
  - Статья 28 УК РФ. Невинное причинение вреда;
  - Правовой статус медицинского работника в РФ;
  - Причинение тяжкого вреда здоровью по неосторожности. (Ст. 118 УК РФ);
  - Гражданско-правовой способ защиты от посягательств на честь, достоинство и деловую репутацию, компенсация морального вреда;
  - Юридическая значимость первичной медицинской документации;
  - Что такое неосторожность в УК РФ, ее виды;
  - Врачебная ошибка;
  - Заражение ВИЧ-инфекцией (Статья 122 УК РФ);
  - Состав преступления. Понятие и значение для уголовного права;
  - Незаконное производство аборта. (Статья 123 УК РФ);
  - Международное законодательство в сфере охраны здоровья;
  - Обоснованный риск в медицине. (Статья 41 УК РФ);
  - Применение физического насилия, угрозы в отношении медицинских работников;
  - Необходимая оборона в медицине, статья 37 УК РФ;
  - Содержание ФЗ №323 «Об основах охраны здоровья граждан в РФ»;
  - Юридическое значение диагноза;
  - Права и обязанности врача;
  - Неоказание помощи больному (Статья 124 УК РФ);
  - Права и обязанности пациента;
  - Халатность в медицине. (Статья 293 УК РФ);
  - Вина. Понятие и значение для уголовного права;
  - Медицинская документация, как доказательства по уголовным и административным делам;
  - Классификации профессиональных правонарушений медицинских работников, предполагающих уголовную ответственность;
  - Гражданская ответственность и порядок привлечения к ней ЛПУ;
  - Преступления против государственной власти и государственной службы в сфере медицины;
  - Обстоятельства, освобождающие медицинского работника от уголовной ответственности;
  - Эвтаназия в России;
  - Понятие термина «Врачебная ошибка» в медицине и праве;
  - Неоказание помощи больному (Статья 124 УК РФ);
  - Компенсация морального вреда пациентам;
  - Страхование врачебной ошибки;
  - Преступления против жизни и здоровья пациента;
  - Преступления против общественного здоровья и общественной нравственности;
  - Оставление в опасности (Статья 125 УК РФ);
  - Формы неосторожной вины. Различия, примеры и разница в наказании;
  - Служебный подлог в медицине, примеры, ответственность;
  - Обзор законодательства РФ в сфере охраны здоровья граждан;
  - Особенности оказания медицинской помощи несовершеннолетним;
  - Получение взятки (Статья 290 УК РФ), посредничество во взяточничестве (Статья 291.1).
- Среди форм и методов, включенных в организационно-деятельностный блок, следует назвать, как традиционные формы работы (лекция, практическое занятие), так и инновационные методы обучения (решение проблемных задач, ситуационных задач и др.).
- В структуру модели включены пять критериев сформированности правовой компетентности: мотивационный, когнитивный, рефлексивный, деятельностный и коммуникативный.
- Мотивационный (понимание необходимости формирования правовой компетентности, мотивация к получению правовых знаний и к их использованию в будущей профессиональной деятельности).
- Когнитивный (знания основных нормативно-правовых актов РФ, нормативно-правовых актов, регулирующих профессиональную медицинскую деятельность, знания прав и обязанностей медицинских работников и пациентов)
- Рефлексивный (способность сознательно обращать внимание на свою правовую компетентность)
- Деятельностный (умения применять положения норм права в конкретных практических ситуациях, реализовывать свои права и свободы в соответствии с правовыми нормами, защищать гражданские права врачей и пациентов и др.).
- Коммуникативный (владение коммуникативными умениями и навыками, способность передавать свои

правовые знания, обосновывать свое мнение, формулировать свою мысль и т. д.)

Для выявления уровня сформированности мотивационного и когнитивного критериев правовой компетентности студентов, получающих образование в медицинском институте Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева было предложено ответить на вопросы анкеты:

1. Что Вы понимаете под термином «правовая компетентность»?

2. Какие компоненты Вы можете выделить в структуре «правовой компетентности»?

3. Каково, по Вашему мнению, соотношение понятий: «правовая компетентность» и «правовая компетенция»?

4. Какие «правовые компетенции» называются во ФГОС 3 + и ФГОС 3 ++ по УГСН 31.00.00 Клиническая медицина?

5. Есть ли различия в содержании «правовых компетенций» в стандартах двух поколений. В чем причина сходства и различия.

6. Как Вы считаете, надо ли врачу иметь знания в области права, правоведения. Почему?

7. Как Вы думаете, нуждается ли врач в правовой защите? Почему?

8. Нужны ли специальные дисциплины в области права, которые следует ввести в структуру медицинского образования? Обоснуйте Ваш ответ.

9. Если да, назовите, какие, по Вашему мнению, спецкурсы или дисциплины в области права, юриспруденции, нужно ввести в структуру медицинского образования?

10. Как защитить свою врачебную деятельность и какие законы надо знать врачу?

11. В случае неправильной постановки диагноза, какую ответственность несет врач?

12. Какие знания в области права регулируют трудовые отношения: врач – работодатель?

13. Какими нормами права регулируется предоставление отпуска врачу?

14. Какими нормами права регулируется своевременная выплата ему заработной платы?

15. Какими нормами права регулируется нормирование рабочего времени, сверхурочная работа, условия труда?

16. Какие нормы права регулируют деятельность частнопрактикующего врача?

17. Как осуществляется защита врача от жалоб и обвинений со стороны пациентов и их родственников?

18. Перечислите права врача.

19. Назовите обязанности врача.

20. Назовите права и обязанности пациентов.

Для определения уровня сформированности когнитивного критерия правовой компетентности студентов, получающих медицинское образование в Орловском государственном университете имени И. С. Тургенева было предложено ответить на вопросы теста.

Тест предполагал выбор одного ответа из несколь-

ких: 1) не важно, 2) незначительно важно, 3) очень важно, 4) должен знать и следовать и включал в себя 30 вопросов:

1. Важны ли знания о правах и ответственности медицинских организаций и лечащего врача при оказании медицинской помощи?

2. Важны ли знания о правах и обязанностях граждан в области охраны здоровья?

3. Как Вы считаете, важно ли знание правовых норм для повышения качества оказания медицинской помощи?

4. Насколько важны знания и соблюдение медицинской этики и права среди врачей?

5. Врач должен с величайшим уважением относиться к человеческой жизни и личности пациента

6. Врач должен быть в курсе современных достижений медицины, постоянно повышать свой профессиональный уровень и практиковать в соответствии с текущими медицинскими знаниями

7. Врач не должен рекомендовать или назначать какие-либо средства или манипуляции, которые могут нанести вред здоровью

8. Врач должен оказывать помощь пациенту независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям

9. Врач Он/она не должны критиковать другого врача в присутствии пациентов или другого медицинского персонала

10. Врач Он/она должен придерживаться основных жизненных ценностей и обращаться за советом к коллегам всякий раз, когда есть сомнения

11. Врач Он/она не должен отказывать коллегам в помощи и совете, если это необходимо

12. Врач должен защищать конфиденциальность пациента

13. Врач должен уважать достоинство и личную жизнь пациента

14. Обучение медицинской этике и праву студентов-медиков – важный аспект медицинского образования

15. Обучение медицинской этике и праву следует интегрировать в рамках медицинской программы.

16. Мне интересно узнать больше о медицинской этике и медицинскому праву

17. Образование в области медицинской этики и медицинского права помогло мне лучше понять сложность медицинской практики.

18. Медико-правая грамотность важна при оформлении медицинских документов (в т.ч. рецептов)

19. Медико-правая грамотность важна при разъяснении пациенту его прав

20. Медико-правая грамотность важна при сохранении врачебной тайны

21. Медико-правая грамотность важна при информировании пациентов о неблагоприятном прогнозе лечения

22. Медико-правая грамотность важна при полу-



чении от пациента (законного представителя пациента) ИДС (информированного добровольного согласия) либо отказа на медицинское вмешательство

23. Медико-правая грамотность важна при предложении пациенту дополнительных платных услуг в стенах своей медицинской организации

24. Медико-правая грамотность важна при проведении мероприятия в связи со смертью пациента

25. Медико-правая грамотность важна при обеспечении безопасности медицинской деятельности

26. Медико-правая грамотность важна при оказании медицинской помощи пациенту без полиса ОМС

27. Медико-правая грамотность важна при реализации права пациента при выборе лечащего врача и медицинской организации

28. Медико-правая грамотность важна при общении с представителями фармацевтических компаний

29. Медико-правая грамотность важна при реализации прав пациента на возмещение ущерба в случае причинения вреда здоровью при оказании медицинской помощи

30. Медико-правая грамотность важна при отказе пациенту в оказании медицинской помощи

Для выявления сформированности рефлексивного и коммуникативного критериев правовой компетентности студентов, им было предложено написать эссе на тему: Какие правовые нормы наиболее значимы для врача? Почему? (Обоснуйте свой ответ). Приведем некоторые примеры эссе студентов (с сохранением авторской редакции, в том числе орфографии и пунктуации):

«Значимые правовые нормы для врача:

– Сохранение жизни человека и улучшение ее качества

– Недопустимость причинения вреда пациенту

– Злоупотребление знаниями

– Врачебная тайна – ее соблюдение

Это необходимо для формирования доброжелательного отношения медицинских работников друг к другу».

Как видим, студент имеет представление о правовых нормах и этике врача, хотя допускает ошибки: употребляет антоним вместо необходимого слова (например, «злоупотребление знаниями» вместо «незлоупотребление»).

Еще примеры ответа: «Врачи обязаны оказывать помощь согласно своей квалификации, соблюдать врачебные тайны, совершенствовать свои профессиональные навыки, назначать лекарственные препараты в соответствии с законом и т. д.».

«Врач должен хранить «врачебную тайну», данные каждого человека должны оставаться конфиденциальными. Также доктор должен оказывать помощь всем лю-

дям, вне зависимости от расы, национальности и языка».

Или: «Наиболее значимая правовая норма для врача – страхование риска своей профессиональной ответственности».

Встречаются и крайне лаконичные ответы, а не эссе: «Врачебная тайна, одинаковое отношение ко всем пациентам, уважительное отношение к пациентам», «Врачебная тайна».

Есть работы, уже ближе к жанру эссе, демонстрирующие также задатки рефлексии и базовое знание норм в области медицинского права:

«Врачебная ошибка, как вариант развития ситуации.

Почему так важно для понимания врача и пациента осознавать, что врач может совершить ошибку?»

В настоящий момент складывается прецедент права, в котором рассматривается ситуация, произошедшая в Калининградской области.

При оказании помощи новорожденному было введено лекарственное средство, которое спровоцировало наступление летальных последствий.

Два врача были привлечены в качестве обвиняемых по уголовному делу.

Суд присяжных оправдал врачей, не увидев в их действиях злого, преступного умысла. Однако это решение было отменено и два врача в настоящий момент находятся под стражей.

По-моему мнению, в РФ должен сформироваться алгоритм признания врачебной ошибки, когда решение будет приниматься авторитетной комиссией, профессионалами своего дела, к которым будут прислушиваться правоохранительные органы и судьи.

Доктора должны быть уверены, что их судьба будет решаться знающими их профессию людьми».

В опросе участвовало 103 человека различных направлений подготовки (специальностей): Лечебное дело, Стоматология, Педиатрия.

Анкетирование, а также выполнение заданий теста и написание эссе показало наличие у студентов необходимого базового уровня правовых знаний, в том числе им в сфере медицинского права, а также способности к рефлексии своей правовой компетентности и правового поведения, мотивации к получению правового образования, а также несовершенство развития коммуникативного критерия правовой способности.

Таким образом, реализация данной модели, включая дополнительные специализированные правовые дисциплины с учетом требований ФГОС для будущих медицинских работников позволит сформировать правовую компетентность будущего врача, обеспечит развитие его профессиональной компетентности и успешную социализацию личности.

### Библиографический список

1. Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании// Материалы XII Международной научно-практической конференции. Том. III. Уфа: Издательство: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2018. 389 с.
2. Модель медицинского образования Казахского национального медицинского университета имени С.Д.Асфендиярова: стратегия формирования правовой компетентности в процессе профессиональной подготовки студентов. – Алматы: КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова, 2011. 42 с.

3. *Соболева М.А.* Формирование правовой компетенции студентов медицинского института (на примере специальности 060101 Лечебное дело): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2013. 21 с.
4. *Татур Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. 2004. №3. С. 20–26.

#### References

1. The humanistic heritage of the enlighteners in culture and education// Materials of the XII International Scientific and Practical Conference. Vol. III. Ufa: Publishing house: Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, 2018. 389 p.
  2. The model of medical education of the Kazakh National Medical University named after S.D.Asfendiyarov: a strategy for the formation of legal competence in the process of professional training of students. Almaty: KazNMU named after S.D. Asfendiyarov, 2011. 42 p.
  3. *Soboleva M.A.* Formation of the legal competence of students of the medical institute (on the example of the specialty 060101 Medical business): autoref. dis. ... candidate of Pedagogical Sciences. Orel, 2013. 21 p.
  4. *Tatur Yu.G.* Competence in the structure of the quality model of specialist training / Yu. G. Tatur // Higher education today. 2004. No. 3. Pp. 20–26.
-

УДК 378.147.88

UDC 378.147.88

**ЧИРКОВА Е.Ю.**

*старший преподаватель НХР ИЗО и НР МГОУ, кафедра народных художественных ремесел, Московский государственный областной университет  
E-mail: e-chirkova2005@mail.ru*

**CHIRKOVA E.Y.**

*Senior Lecturer of the Department of Folk Art Crafts, Faculty of Fine Arts and Folk Crafts, Moscow State Regional University  
E-mail: e-chirkova2005@mail.ru*

**ЭТНОГРАФИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА ОСНОВЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НАРОДНОГО ИСКУССТВА  
КАК ЭЛЕМЕНТ ОБУЧАЮЩЕГО ПРОЦЕССА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**ETHNOGRAPHIC RESEARCH BASED ON WORKS OF FOLK ART AS AN ELEMENT  
OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN ART EDUCATION**

*Анализ результатов включения в деятельность учащихся студии резьбы и росписи по дереву навыков самостоятельного этнографического исследования мотивов традиционной домовой резьбы и росписи по дереву. В ходе работы было выявлено положительное динамическое развитие художественных и личностных компетенций учащихся студии резьбы и росписи по дереву в ходе проведения самостоятельного этнографического исследования.*

*Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, образовательная программа, традиционное искусство, междисциплинарный подход, образовательные технологии.*

*Analysis of the results of the inclusion of the skills of independent ethnographic research of the motives of traditional house carving and wood painting in the activities of students of the wood carving and painting studio. In the course of the work, a positive dynamic development of artistic and personal competencies of students of the wood carving and painting studio was revealed during an independent ethnographic study.*

*Keywords: decorative art, folk art and craft, educational program, traditional art, interdisciplinary approach, educational technologies.*

Современное художественное образование учащихся ставит своими основными целями обеспечение реализации Национальной доктрины образования в Российской Федерации, а именно: повышение общего уровня значимости культуры и искусства в общем образовании, сохранение и развитие сложившейся в России уникальной системы учреждений художественного образования в области культуры и искусства [8]. Педагоги и преподаватели дисциплин художественного цикла, работающие на всех уровнях художественного образования – от начального до высшего, стремятся активизировать художественно-познавательную деятельность учащихся путем включения в образовательный процесс авторских программ преподавания дисциплин, ориентированных на конкретные группы учеников, с учетом специфики региональных традиций и культуры. Изучение подобных дисциплин можно осуществить в ходе исследовательской экспедиции, дающей новые впечатления учащимся в процессе поисковой и научной деятельности. Этнографические экспедиции – мощный фактор развития интеллектуального потенциала детей. Значительную роль играет междисциплинарный подход в образовании: сочетание дисциплин художественного цикла – рисунок, живопись, декоративное и прикладное искусство, с дисциплинами гуманитарного цикла – история народа и культуры, этнография, музейное дело, экспозиционные технологии. «Непосредственная жи-

вая действительность, постоянное общение с людьми-информаторами, возможности путешествовать, видеть новое, побывать в местах, ранее мало или совсем неизвестных, – все это вместе взятое привлекает студентов, будит в них желание наблюдать, сравнивать, познавать» [5, с. 333]. Крайне важным нам представляется совмещение образовательного процесса с экскурсионным, не только музейным, но и производственным – с возможностью посещения творческих мастерских художников по дереву. Опыт работы в студии резьбы и росписи по дереву показывает значительно возросший за последние годы интерес к художественной деревообработке по всем направлениям – от резьбы и росписи до пирографии и мелкой деревянной пластики. Одним из факторов роста познавательного интереса мы считаем появление доступных профессиональных материалов (всевозможных деревянных заготовок) и инструментов высокого качества, позволяющих активно развивать потенциальные возможности декоративно-прикладного искусства в образовании в направлении резьбы и росписи по дереву. Учащиеся старшего возраста приобретают и личную профессиональную заинтересованность в освоении навыков работы с древесиной путем повышения качества художественно творческих произведений в дальнейшем высшем профессиональном обучении в рамках непрерывного образования на факультете народных и художественных ремесел.

Этнографическое исследование как элемент образования.

Летняя самостоятельная работа учащихся студии резьбы и росписи по дереву заключается, в основном, в выполнении упражнений и несложных изделий по заранее утвержденным эскизам. В то же время, учащимся различных классов (лет обучения), предлагается выполнение самостоятельной исследовательской работы художественной направленности – поисковой, эскизной или публицистической. Одним из вариантов самостоятельной работы для учащихся 3-4 года обучения является проведение этнографического исследования в сфере народного или декоративно-прикладного искусства региона. Так учащимся на летние каникулы была предложена тема: «Домовая резьба и роспись как следствие развития профессионального уровня мастеров по дереву». Данное исследование формально делилось на 3 основных этапа. 1 этап – собственно поисковая деятельность – отбор наиболее интересных образцов домовой резьбы и росписи по дереву, фотографирование, атрибутирование. 2 этап – выполнение эскизирования и прорисовка элементов резьбы и росписи в натуральную величину с учетом технологических особенностей и материаловедения. 3 этап – заключительный – выполнение изделия или элемента из соответствующих материалов и с соблюдением техники резьбы и росписи, характерной для данного региона.

В наследство от прежних времен нам остались нарядные деревянные кружева на старинных русских избах. Домовая резьба настолько органично вписывалась в народную архитектуру, что просто немислимо было не украсить дом. Домовую резьбу называют еще прорезной, ажурной, сквозной. Действительно, у большинства резных досок участки фона прорезаются насквозь по контуру узора и удаляются. Особенно красивы избы, украшенные резным декором, в солнечные дни, когда ярко высвечивается ажурный орнамент, подчеркнутый темными углублениями фона, когда на бревенчатые стены отбрасываются в виде теней повторные узоры. В разных областях, в разных регионах нашей страны свои характерные и традиционные мотивы резьбы, своя зашифрованная в узорах символика. Но технология прорезного орнамента во многом схожа: участки фона удаляются путем высверливания широкими перовыми сверлами или выпиливаются, а отдельные участки выдалбливаются с помощью стамесок и долот.

Свой дом украшал сам хозяин, но мог пригласить для этого праздничного дела мастера-профессионала. Бытовала и средняя (между этими двумя) форма выполнения декора – хозяин покупал на базаре изготовленные профессиональным резчиком доски с деревянными узорами, а подгонял и закреплял их по месту уже самостоятельно. Еще в 20–30-х гг. XX века на «щепном» базаре погонными метрами продавались ажурные резные доски, наличники и другое узорочье (золотистое, сверкающее только что подсохшей олифой), предназначенное для декора выстроенного дома. Это было характерно для многих городов России [6, с. 82].

Например, в Ленинском городском округе Московской области, в селе Ермолино, ярким образцом домовой резьбы является дом с воздушным резным кружевом, выполненным мастером Григорием Феофановичем Понкратовым в 1963 г. В результате исследования исторических и современных архитектурных объектов и их декоративного решения участники этнографических исследований могут проследить динамику художественных и технологических изменений в домовой резьбе с течением времени.

Включение этнографического исследования в образовательный процесс студии привело к следующим результатам:

1. У учащихся студии 3–4 года обучения повысился познавательный интерес в плане исторической составляющей народного и декоративно-прикладного искусства региона.

2. В ходе исследования у учащихся сформировались компетенции самостоятельной поисковой деятельности.

3. Выполнение исследовательской и практической работы позволило учащимся проявить себя как участникам самостоятельной проектно-творческой деятельности.

Итоговые исследовательские проектные работы были представлены учащимися в виде просмотра летней практической деятельности. Были представлены: презентации, включающие в себя фотоматериалы и текстовые документы, отражающие поисковую деятельность; эскизные проектные работы; практически выполненные элементы и изделия резьбы и росписи по дереву. «В связи с возросшим интересом детей разных возрастов к нашей самобытности, а также с открытостью общества и развитием туризма мы все чаще обращаемся к опыту предков, к истокам народного воспитания и образования» [1, с. 83]. Сочетание этнографической и проектной составляющей в рамках самостоятельной проектной деятельности позволило учащимся активно проявить себя, в том числе и в соревновательном аспекте, выборе средств подачи материалов и формирования навыков экспозиционной работы, которая является крайне важной для участия в культурно-выставочных проектах и мероприятиях конкурсной направленности. «Экспозиция выставки как результат конкурсного отбора рисунков выстраивается с целью выявить характерные особенности детского творчества, организовать взаимопонимание художника и зрителя, продемонстрировать произведения народного искусства юных авторов» [2, с. 93]. Проводимые ежегодно творческие фестивали декоративно-прикладного и народного искусства формируют экспозиционную культуру начинающих мастеров и позволяют продемонстрировать свои возможности путем проведения тематических мастер-классов для детей и юношества.

Организация экспедиционно-этнографической деятельности учащихся художественных учреждений.

Организационная деятельность педагога продолжается и в период каникул, когда учащиеся имеют большее

количество свободного времени для досуга и самообразования. Организация музейных и выставочных экскурсий позволяет ориентировать учащихся в огромном мире декоративного творчества, где представлен весь спектр произведений – от сувенирной продукции до подлинных шедевров, выполненных высокопрофессиональными мастерами. Таким образом, у учащихся формируется художественный вкус, позволяющий отличить незначительную поделку от значимого художественного произведения. В 2018 году на XXV выставке-ярмарке народных художественных промыслов России «Ладья. Зимняя сказка» обучающиеся в студии резьбы и росписи по дереву познакомились с фотографом Иваном Хафизовым. Иван Хафизов заинтересовался узорчатыми наличниками как элементом русского деревянного зодчества в 2007 году и с тех пор осуществил значительное количество фотографических экспедиций. Для популяризации резного наследия России он создал «Виртуальный музей наличников» [11], где разместил большую коллекцию фотографий резных элементов деревянного зодчества. Подобные художественные проекты раскрывают безграничный потенциал традиционного народного и декоративно-прикладного искусства в образовательных процессах. «Формирование предметно-пространственной среды и ее гармонизации с окружающим пространством порождает новые подходы к качеству профессиональной подготовки художников народного декоративно-прикладного искусства» [7, с. 99]. В настоящее время, учащимся предлагаются различные программы для самостоятельной работы – поисковые, художественные, этнографические, материаловедческие, реконструкционные. Самостоятельная художественно-практическая деятельность учащихся и студентов является неотъемлемой частью образовательных программ всех уровней. В настоящее время выпускается большое количество художественно-практической литературы, условно предназначенной лишь для формирования практических навыков резьбы и росписи по дереву, но в которой не уделяется внимания духовно-нравственной и культурной составляющей процесса личностного и профессионального ориентирования подрастающих поколений. «Целью духовно-нравственного воспитания является развитие компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа России» [3, с. 61]. Для организации этнографической экспедиции требуется привлечение определенных ресурсов со стороны учащихся, педагогов, родителей и руководителей художественного учреждения. Например, экспедиция может проходить в рамках экскурсионной работы, связанной с посещением музеев и выставочных комплексов, ориентированных на популяризацию народного искусства и традиционной культуры быта. Проведенный нами в июне 2021 года «Музейно-краеведческий конкурс», на базе студии резьбы и росписи по дереву, был предна-

значен для участия обучающихся в возрасте от 9 до 18 лет. Основной целью конкурса мы заявили развитие интереса обучающихся к объектам культурного наследия России и сохранение художественных традиций народного искусства. Таким образом, к участию в конкурсе принимались фотосессии резного декора дома, предметов мебели или домашней утвари, сопровождавшиеся исторической справкой. Для подготовки к конкурсу учащиеся использовали каникулярное время, посещая деревенские достопримечательности и музеи народного творчества. «Кроме того, одним из основных результатов работы лагеря-экспедиции является формирование у детей интереса к фольклору и этнографии как основе духовной жизни человека. Этому способствует интенсивнее общение с пожилыми жителями – хранителями традиций» [4, с. 116]. Количество этнопарков растет с каждым годом, привлекая посетителей различными культурно-образовательными программами и тематическими выставками [9]. «С 2000 года мы наблюдаем достаточно активное распространение нового формата – Национальная деревня. Ее культурный ландшафт объединяет в туристическую инфраструктуру – национальную постройку, музей, библиотеку, культурный национальный центр, кафе или ресторан национальной кухни, игровые площадки» [6, с. 207]. Также этнографическая деятельность напрямую связана с посещением специализированных музеев, музейных комплексов и выставок. Количество архитектурных и строительных объектов, имеющих в своем оформлении аутентичные элементы резьбы и росписи по дереву не так велико в центральных регионах, гораздо более широко сохранились традиционные дома и постройки в северных, восточных и зауральских локациях. Отдельные архитектурные постройки находятся под защитой государственных органов сохранения культуры и фондов сохранения культурного наследия [10]. Другим аспектом сохранения творческого наследия традиционной резьбы и росписи по дереву мы считаем интерес современных дизайнеров, включающих в свои творческие проекты символику и образы, основанные на элементах народного и декоративно-прикладного искусства. Художественное проектирование оформления интерьеров и внешнего убранства во многом имеет экологическую основу, где изделия из натуральных материалов – древесины, ткани, камня, противопоставляются обезличенным синтетическим продуктам, одинаковым, не несущим смысловой нагрузки и творческого замысла. Широко позиционируются современные произведения резьбы и росписи по дереву как акценты парковой и ландшафтной деятельности.

#### **Заключение.**

Традиционные резьба и роспись по дереву являются одним из важнейших аспектов формирования культуры и духовного развития учащихся художественных учреждений. Художественно-образовательный процесс в рамках непрерывного образования подразумевает постоянное совершенствование всех его элементов: качество образования, повышение познавательного интереса учащихся

ся, формирование профессиональных, общекультурных и личностных компетенций. Одним из важнейших методов самореализации учащихся как творческих личностей мы считаем привлечение к самостоятельной научно-поисковой и исследовательской деятельности в рамках межпредметного подхода, включающего в себя предметы и дисциплины научного, художественного и гуманитарного циклов. Этнографическая деятельность формирует у учащихся те профессиональные и личностные компетенции, которые в будущем опреде-

лят их художественно-творческую специализацию. Внимательность к деталям, навыки эскизирования и технического рисунка, способность к научно-поисковой работе, ответственность и готовность к самостоятельной работе, эти и многие другие качества личности способствуют учащимся в процессе самореализации профессионального художественного становления в сфере народного и декоративно-прикладного искусства, сохранении и развитии культурно-исторических и художественных традиций.

### Библиографический список

1. *Антропова Л.А.* Народная и музейная педагогика. Методика преподавания предмета этнографии. Работа с детьми в ремесленных мастерских МБУ Центр. Русской народной культуры «Лад». Международный научный журнал «Проектирование. Опыт. Результат». 2018 № 1 (01). С. 82–85.
2. *Галкина М.В.* Организация детских выставок, конкурсов и фестивалей рисунка как консолидирующий фактор системы непрерывного художественного образования Московской области // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2017. №4. С. 92–97.
3. *Карловская Н.В.* Духовно-нравственное воспитание на основе авторской программы «Русская этнография» // Педагогическое искусство. 2019. №2. С. 61–65.
4. *Мельникова Е.Ю.* Этнокультурное развитие личности ребёнка в условиях учреждения дополнительного образования детей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. №2. С. 114–116.
5. *Мокишин Н.Ф., Мокишина Е.Н.* О роли этнологической (этнографической) практики в развитии творческих способностей и навыков научно-исследовательской работы студентов-историков // Социально-политические науки. 2018. №2. С. 331–333.
6. *Хворостов А.С., Хворостов Д.А.* Художественные работы по дереву: Макетирование и резное дело: Учеб.-метод. пособие. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 304 с.: ил. (Воспитание и доп. образование детей).
7. *Хворостов Д.А., Горбунова Г.А., Савельев К.Н., Савельева О.П.* Курс «Историко-художественное краеведение» в формировании гражданской идентичности у студентов российских вузов // Перспективы науки и образования. 2021. № 2 (50). С. 204–218. doi:10.32744/pse.2021.2.14
8. *Шокорова Л.В.* Дополнительное образование как средство повышения профессиональной компетентности преподавателей художественных дисциплин в области народного искусства // Экономика Профессия Бизнес. 2016. №4. С. 99–102.
9. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации», <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>, Электронный ресурс, дата обращения 10.09.2021 г.
10. Лучшие этнопарки России, <https://rukivnogi.com/russia/articles/10-luchshih-etnoparkov-rossii>, Электронный ресурс, дата обращения 10.09.2021 г.
11. Погодинская изба в Хамовниках (Москва). <https://saveheritage.fund/projects/pogodinskaya-izba/> Электронный ресурс, дата обращения 10.09.2021 г.
12. Виртуальный музей наличников, <http://nalichniki.com/> Электронный ресурс, дата обращения 10.09.2021 г.

### References

1. *Antropova L.A.* Folk and museum pedagogy. Methods of teaching the subject of ethnography. Work with children in the craft workshops of the MBU Center. Russian folk culture “Lad”. International Scientific Journal «Design. Experience. Result». 2018 No. 1 (01). Pp. 82–85.
2. *Galkina M.V.* Organization of children’s exhibitions, competitions and festivals of drawing as a consolidating factor of the system of continuous art education in the Moscow region // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2017. No. 4. Pp. 92–97.
3. *Karlovskaya N.V.* Spiritual and moral education based on the author’s program «Russian ethnography» // Pedagogical art. 2019. No. 2. Pp. 61–65.
4. *Melnikova E.Yu.* Ethno-cultural development of a child’s personality in the conditions of an institution of additional education for children // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2010. No. 2. Pp. 114–116.
5. *Mokshin N.F., Mokshina E.N.* On the role of ethnological (ethnographic) practice in the development of creative abilities and skills of research work of students-historians // Socio-political sciences. 2018. No. 2. Pp. 331–333.
6. *Hvorostov A.S., Hvorostov D.A.* Artistic works on wood: Layout and carving: Textbook-method. manual. M.: Humanit. ed. center VLADOS, 2002. 304 p.: ill. (Education and add. education of children).
7. *Hvorostov D.A., Gorbunova G.A., Savelyev K.N., Savelyeva O.P.* The course «Historical and artistic local lore» in the formation of civil identity among students of Russian universities // Prospects of science and education. 2021. No. 2 (50). Pp. 204–218. doi:10.32744/pse.2021.2.14
8. *Shokorova L.V.* Additional education as a means of improving the professional competence of teachers of art disciplines in the field of folk art // Economics Profession Business. 2016. No. 4. Pp. 99–102.
9. Resolution of the Government of the Russian Federation of October 4, 2000 N 751, Moscow «On the national doctrine of education in the Russian Federation», <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>, Electronic resource, accessed 10.09.2021.
10. The best ethnoparks of Russia. <https://rukivnogi.com/russia/articles/10-luchshih-etnoparkov-rossii>, Electronic resource, accessed 10.09.2021.
11. Pogodinskaya hut in Khamovniki (Moscow). <https://saveheritage.fund/projects/pogodinskaya-izba/>, Electronic resource, accessed 10.09.2021
12. Virtual Museum of platbands, <http://nalichniki.com/> Electronic resource, accessed 10.09.2021

УДК 378.147:7.012

UDC 378.147:7.012

**ШАЧКОВА Э.В.**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра изобразительного искусства и дизайна ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), факультет искусств  
E-mail: shachkova\_n@mail.ru

**АБДУЛЛИН А.Г.**

доктор психологических наук, профессор, старший научный сотрудник, кафедра «Психология управления и служебной деятельности» ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (НИУ)»  
E-mail: asatabdullin50@rambler.ru

**SHACHKOVA E.V.**

Doctor of Psychology, Professor of the Department of Fine Arts and Design Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky Humanitarian and Pedagogical Academy (branch) Faculty of Arts  
E-mail: shachkova\_n@mail.ru

**ABDULLIN A.G.**

Doctor of Psychology, Professor, Senior Researcher of the Department of Psychology of Management and Service Activities, South Ural State University (NRU)  
E-mail: asatabdullin50@rambler.ru

### РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МОНУМЕНТАЛЬНОЙ, СТАНКОВОЙ И МИНИАТЮРНОЙ КОМПОЗИЦИИ В ВУЗАХ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

### DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING MONUMENTAL, EASEL AND MINIATURE COMPOSITION IN UNIVERSITIES OF THE HUMANITARIAN DIRECTION

*В статье рассмотрена проблема развития творческого потенциала обучающихся в процессе гуманитарного обучения средствами монументальной, станковой и миниатюрной композиции.*

*Рассмотрены результаты и выявлена роль специальных условий синтезируемого характера с целью развития творческого потенциала обучающихся на основе единого творческого процесса монументальной, станковой и миниатюрной деятельности.*

*Ключевые слова:* творческий потенциал, монументальное искусство, станковая и миниатюрная композиции, гуманитарное направление, законы психологии и педагогики.

*The article deals with the problem of developing the creative potential of students in the process of humanitarian education by means of monumental, easel and miniature compositions.*

*The results are considered and the role of special conditions of a synthesized nature with the aim of developing the creative potential of students on the basis of a single creative process of monumental, easel and miniature activity is revealed.*

*Keywords:* creative potential, monumental art, easel and miniature compositions, humanitarian direction, laws of psychology and pedagogy.

Развитие творческого потенциала личности, обладающей духовно-нравственным мировоззрением, способностью к самореализации в профессиональной деятельности является одним из важнейших направлений государственной политики российского государства. Особую актуальность приобретает научное понимание данной проблемы и её активизация в творческом самоопределении студентов. Приоритетность российского образования заключается в дидактике обучения и развития активной творческой личности, главным ориентиром которой становится создание объективных условий для саморазвития подрастающего поколения. Однако, личностные духовные устремления без определенных условий художественного образования не являются определяющими путями развития творческого потенциала.

Важность обоснования активного творческого развития личности, способной к самореализации, связанной с поисками новых форм и способов самовыражения требуют мобилизации всех его творческих сил. Проблемы профес-

сиональной подготовки художников достаточно широко освещены в научной и методической литературе в области изобразительного искусства (Н.Н. Ростовцев, Ломов С.П., Шорохов Е.В.), а также декоративно-прикладного искусства и народных промыслов (Ж. Амиргазин, В.С. Бадаев, В.Ф. Канев, Д.А. Кемешев, В.В. Корешков, М.В. Соколов, Сокольников, В.П. Строков, И.Н. Польшкая, А.С. Хворостов); развития пластического мышления (Кривцун О.А.). Психология творчества освещена в работах зарубежных психологов (А. Маслоу, Т. Рибо, П. Торренс).

Авторы фундаментальных научных работ основывались на дидактических принципах художественно-эстетического освоения творческой деятельности будущих художников.

Философские и психологические труды ученых раскрывают понятие творчества как эффективного способа самостоятельности личности и профессионально-личностной самореализации (Ананьев Б.Г., Богоявленская Д.Б., Выготский Л.С.[1], Леонтьев А.Н.,

Матюшкин А.М., Платонов К.К.).

В научно-педагогическом исследовании Карамора Клары Хакимовны «Педагогические условия и барьеры творческой самореализации студентов в обучении на художественно-графического факультета» раскрывается сущность процесса творчества как важного элемента развития личности и его самореализации в научных трудах Ананьева Б.Г., Выготского Л.С., Леонтьева А.А., Рубинштейна С.Л., Теплова Б.М., Якобсон М.М. как важнейшая форма проявления личностью ее творческого потенциала и индивидуальности, о которой писали в своих трудах Андреев В.И., Кудрявцев В.Т., Пономарев Я.А.

В настоящее время подняты проблемы изучения композиционных принципов и особенностей построения композиции как средства развития духовных способностей студентов художественно-творческих направлений следующими авторами: Чеканцев П.А. [10], Зозуля О.Ю. [2], Терскова А.В. [9], Кузьмичева М.В. [8].

Развитие художественного образования не остаётся в стороне от глобальных изменений в обществе, так как возникают новые требования в организации образовательного процесса. Поэтому проблема поиска эффективных форм и методов творческого совершенствования находит своё предназначение в активизации преобразовательной деятельности в области изобразительного искусства.

Важнейшая проблема взаимодействия учебных и творческих задач в образовательном процессе как специфика интегративного характера сформировалась в результате изучения дисциплины «Композиция» через монументальную, станковую и миниатюрную деятельность. Для студентов, обучающихся по направлению 54.04.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» и 54.05.02 «Театрально-декоративная живопись» характерны такие творческие дисциплины, как: академический рисунок, академическая живопись, композиция, техники графики, декоративно-прикладное искусство, цветоведение и т. д. Их изучение требует от студента определенных композиционных умений и навыков в работе с художественными инструментами и материалами, умением работать с натуры, а также способностью к воображению, представлению и развитию собственного творческого потенциала.

С 2021 года в Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» открыт факультет искусств. Гуманитарный круг дисциплин, составляет его специализацию и, вместе с тем, отличается от других факультетов. Современные инновационные технологии в художественно-педагогическом образовании рассматриваются как средство, с помощью которого создаются комплексные системы интегрированного владения базовыми академическими компетентностями. При этом осуществляется раскрытие таких компетенций, как:

– способность к самостоятельному обучению новым методам исследования, к изменению научного и

научно-производственного профиля своей профессиональной деятельности;

– готовность проявлять творческую инициативу, брать на себя всю полноту профессиональной ответственности и многое другое.

Композиция – одна из сложных творческих дисциплин на факультете, так как помимо теоретического и практического опыта работы, необходим учет формата и художественных материалов, а также требуется нестандартное, но одновременное тоновое и цветовое восприятие, знания основных законов и правил композиции, цветовой и воздушной перспективы, закономерности освещения.

Создание картины представляет собой длительный период. Поиск пластического образа или общей идеи требует от художника (как и от режиссера) пересмотра выбора того или иного сюжетного решения с целью достижения художественной выразительности. Синтез мысли и чувств формирует в произведении рациональное начало и гармоничное воплощение картины.

В настоящее время изменились государственные образовательные стандарты, и недостаточное аудиторное время для выполнения учебно-творческих работ почувствовали все специалисты, однако требования и профессиональная ответственность резко возросли.

Поэтому и возникает необходимость в усовершенствованной методике (в соответствии с требованиями современного государственного

стандарта), направленной на развитие творческого потенциала обучающихся.

Цель статьи – проанализировать и выявить объективные условия изучения монументальной, станковой и миниатюрной композиции в вузах гуманитарного направления.

#### **Задачи исследования:**

– проанализировать труды ученых художественного образования, позволяющие определить возможности развития творческого потенциала обучающихся в области изобразительного искусства;

– осуществить интеграцию междисциплинарного характера в процессе обучения миниатюрной композиции;

– сформировать представление пропорциональности обучения монументальной, станковой и миниатюрной композициях в вузах гуманитарного направления.

Пока что остается нерешенной проблемой поиск эффективных форм и методов развития творческого потенциала личности, нахождения средств активизации и инициативы обучающихся в процессе совершенствования творческой деятельности. Гладышев Г.М. в диссертационном исследовании «Педагогические условия духовно-творческого потенциала будущего художника-педагога» указывает на педагогическое осмысление научной проблемы, что позволяет ему выявить противоречия между объективной необходимостью развития духовно-творческого потенциала будущего художника-педагога и недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогической науке.



Действительно, стремление обучающихся к самореализации в систематической художественной творческой деятельности довольно велико, но при этом совершенно отсутствует целенаправленная работа над системой психолого-педагогической подготовки будущего художника-педагога. Необходимость организации духовно-творческого развития в процессе художественного образования возрастает, однако, уровень обеспечения педагогических условий желает лучшего, а ведь это есть один из важнейших факторов обеспечения развития потенциала будущих художников-педагогов. Педагогический потенциал – это педагогические ценности, идеи, содержание, методические и иные средства.

Художественная деятельность и развитие художественных традиций подчинены законам психологии и педагогики творчества. Необходимо отметить тот факт, который объясняет каждую стадию развития как направленность на творчество и вместе с тем проявление собственного творческого потенциала.

В начальной стадии жизнь связана с творческой деятельностью, после чего она тесно взаимодействует с культурой и искусством как таковыми. Творческая деятельность реализуется с помощью композиции и принципов построения красоты и гармонии применительно к живописным и графическим формам монументального, станкового и миниатюрного искусства.

«Набросок – это не обобщение увиденного, а передача наиболее яркого, характерного. Владение наброском тренирует наблюдательность, внимание, память, образное представление...» пишет автор научного труда «Композиция в изобразительном искусстве» [5, с. 11].

Развитие творческой индивидуальности художника-педагога формируется на основе изучения содержательных форм изобразительного искусства. Собственное воображение и представление позволяет обучающимся приблизиться к осознанию содержательных форм, которые являются частью культуры. Профессиональное становление будущего художника-педагога зависит от его художественно-педагогической подготовки в высшем учебном заведении.

Художественная деятельность взаимосвязана не только с изучением различных наук, но и философской и педагогической практикой. Эволюция изображения берёт своё начало от подражания живой природы и до интеллектуальной деятельности в рамках различных научных направлений педагогики, психологии искусства и культурологии. Образная форма основывается на жизненных наблюдениях, которые в своем развитии следуют природным законам.

В процессе развития творческого потенциала у обучающихся на занятиях по композиции формируются следующие творческие способности:

- умения оперировать форматом в соответствии с формой и содержанием композиции;
- разрабатывать различные варианты композиционного решения;
- комбинировать материалы и технико-

технологические приемы, способы;

- интегрировать полученные знания из различных областей других наук;
- разрабатывать различные композиционные подходы в работе;
- проявлять тщательность подбора изобразительно-выразительных средств с применением инновационной технологии.

Результаты. Чтобы создать эффективные условия для поиска творческого стиля, к которому стремится каждый из молодых художников, необходимы структуры или дополнительные спецкурсы по композиции. Для того, чтобы достичь глубины совершенства пластического выражения, необходим определенный объем времени и сил.

Современный художник в высшей школе не обладает таким арсеналом времени, поэтому необходимо вводить часы к аудиторным занятиям в качестве дополнительных структур. В советское время очень плохо справлялись с данной проблемой за счет самостоятельных занятий, но при консультации и наблюдении художника-профессионала. Мы предлагаем, что интегрированный спецкурс «Творческий проект монументальной, станковой и миниатюрной композиции», в котором будущий художник сможет раскрыть свой творческий потенциал (см. Таблица № 1), расширит возможности творческого потенциала обучающихся.

Осуществить поиск сложных поворотов, выявить красоту и духовную силу изображаемых героев и отразить события, которые имеют место в истории нашей Родины, возможно при отражении высоких идей и поиска новаторских форм обучения.

В результате исследования, можно проанализировать выполненные работы и их качество, так как один и тот же сюжет по разному воспринимается зрителем в миниатюре, станковой и монументальной композиции. Научно-методический опыт студент применяет в творческой деятельности, если окружающая среда способствует раскрытию его творческих сил. Только тогда, когда художник находит методический ключ в создании композиции, ему удаётся приблизиться к процессу изучения специальных дисциплин, к изображению единства и многообразию, красоте и гармонии окружающей жизни. Межличностное и групповое взаимодействие эффективно сказывается на профессиональной деятельности как обучающихся, так и на работе ведущего педагога-художника.

«Кадровые условия.. решают все... условия направлены на формирование благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе» [3, с. 31].

Знания законов психологии помогают обучающемуся почувствовать разницу различных эстетических категорий: прекрасное, возвышенное, трагическое, комическое и ряд других более узких понятий, которые имеют специфические оттенки. Трагическое есть эстетическая категория, для которой характерно наличие неразрешимого конфликта. Как правило, – это страдания и гибель героя или его жизненных ценностей, на-

пример, картина Сурикова В.И. «Боярыня Морозова» (1887 г.)). В данном историческом сюжете изображен человек, который обрекает себя на страдания и смерть. Особо остро в данной картине выявлена тенденция суриковского творческого процесса, которое проявляется в монументализации изображения.

Однако, если рассмотреть более глубинно поисковую работу автора картины, то мы убедимся в том, что он начинал свою деятельность с миниатюрных фор-эскизов, почеркушек, зарисовок, набросков, затем эскизов, этюдов, которые позволяют рассмотреть динамику развития творческой деятельности Василия Ивановича Сурикова. Кристаллизация идеи находится в её противоречивости. «Художник то приближается к окончательной идейной и композиционной завязке событий в картине, то в поисках наиболее цельного и лаконичного решения удаляется от нее» [4, с.13].

#### **Цели и задачи освоения дисциплины**

Цель: развивать у студентов их собственный творческий потенциал, заинтересованность в миниатюрном, станковом и монументальном искусстве; сформировать представление о закономерностях и творческом процессе выполнения композиции в изобразительном искусстве.

Задачи дисциплины:

- развитие творческих способностей, чувства композиции и образно-творческого мышления;
- познакомить с основными принципами построения и особенностями создания миниатюрной, станковой и монументальной композиции;
- научить владению художественными средствами построения монументально-декоративной композиции.

Спецкурс «Творческий проект создания миниатюрной, станковой и монументальной композиции» (Творческий проект МСМК) относится к экспериментальной деятельности. Основные положения спецкурса должны быть использованы в дальнейшем при изучении следующих дисциплин: художественное проектирование, формообразование, рисунок, живопись, композиция и других.

Миниатюрная композиция относится к разновидности общего раздела

«Композиция» – это картина малых форм, выполненная на соединении и взаимосвязи частей в единое целое.

Станковая композиция – это создание картины на станке – мольберте. Среди дисциплин, составляющих цикл академического художественного образования, станковая композиция понимается широко: не только как сюжетно-тематическое произведение, но и как самостоятельная деятельность по организации всех элементов изображения для реализации определённой идеи. Монументальное искусство существует во взаимосвязи с предметно-пространственной, а в частности архитектурой и окружающей средой. Такое определение скрывает двойственность смысла.

К произведениям монументального искусства относятся архитектурные и скульптурные, ландшафтные

и садово-парковые композиции, а также живописные и мозаичные, рельефы, витражи, панно. Разновидность монументального искусства – мурализм, т.е. живопись на архитектурных сооружениях и других стационарных основаниях. Термин «мураль» относится к настенной живописи, он ближе к определению монументально-декоративная роспись.

В общий блок спецкурса по монументальной, станковой и миниатюрной композиции входят следующие изобразительные категории, взаимосвязанные с понятием монументальной, станковой и миниатюрной живописи: картинная плоскость, масштаб изображения; формат и ритм на плоскости; тональное и цветовое решение; последовательное освоение двух- и трехмерного пространства; последовательность выполнения; развитие зрительной памяти и навыков самостоятельной работы, художественной наблюдательности, ассоциативно-образного мышления, фантазии при выполнении нескольких вариантов эскизов композиции; развитие творческих способностей к художественной деятельности и многие другие.

**Выводы.** Анализ творческого процесса разных по своей специфике и близких по художественным законам и правилам (т.е. специфике) обучения монументальной, станковой и миниатюрной композиции в вузах гуманитарного направления до сих пор разделяется на монументальную и станковую деятельность, а миниатюрная вообще исключается и объясняется тем, что якобы на неё не хватает времени. Но где же тогда годами выработанная система творческого подхода, когда начиная от замысла, иной раз от почеркушки (почерк ушка, и, род. п. мн. ч. шек ...русский орфограф. словарь) и заканчивая завершённым произведением происходил процесс становления и развития творческого потенциала художника и «рождение» его произведения. Многие специалисты говорят: «А зачем ставить такие высокие цели?». Но тогда и ненужно удивляться низкому уровню среди студентов в области композиции.

Для понимания сущности саморазвития возникает необходимость в глубоком анализе принципов творческого проекта, состоящего из трёх основных форматов большого раздела композиции.

Философско-психологические представления о личности позволяют рассмотреть, интерпретации творческого развития в историческом и социально-культурном аспекте.

Объективные условия оказывают огромное значение на творческое развитие и способности к самоанализу. Активность личности тоже занимает не малое место в деятельности направленной на познание и преобразование себя и значит и окружающей среды.

В научных трудах убедительно доказано, что активность личности обусловлена историческими и социально-культурными условиями.

Для реализации изобразительной деятельности необходим определённый уровень развития творческого потенциала личности художника. Художественные качества необходимые художнику-новатору пред-

ставляют собой сплав художественных, психолого-педагогических и творческих способностей, а также эмоциональной сферы чувств и эмоций.

Исследуя структуру творческих способностей мы выявляем ряд познавательных возможностей к духовно-эмоциональной и мотивационно-волевой сфере у обучающихся.

– Интеграция когнитивных, интеллектуальных,

духовных, волевых возможностей является мощным рычагом творческого развития. Проблема развития творческого потенциала обучающихся в процессе обучения монументальной, станковой и миниатюрной композиции в вузах гуманитарного направления занимает особое положение, которое требует дальнейших исследований в области изобразительного искусства и методики его преподавания.

**ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КУРС  
«ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЕКТ МИНИАТЮРНОЙ, СТАНКОВОЙ И МОНУМЕНТАЛЬНОЙ КОМПОЗИЦИИ»**

Курс	Наименование разделов дисциплины	Всего часов	В том числе				
			Аудитор. занятия	Из них		Самостоятельные занятия	
		216	162	Лекции	Практические занятия	Лабораторные занятия	54
3 курс	Раздел 1. Миниатюрная и станковая композиция	144	108	4	64	40	36
4 Курс	Раздел 2. Монументальная композиция	72	54	2	32	20	18

Темы разделов дисциплины

Раздел	Номер занятия	Вид занятия	Номер вида занятий	Тема аудиторных занятий	Часы
I:	1	лекция	1	Тема 1. Основы миниатюрной композиции (цифровые варианты: 1,2,3,5,8,13,21).	2
	2-3	Лабораторное	2	Тема 2. Выполнение акварельных приемов и способов в цвете Бумага. Акварель. А5.	4
3 курс. Поисковая работа.	4-5	Лабораторное	3	Тема 3. Фор-эскиз и миниатюрные композиции. Выполнение миниатюрных композиций «от пятна» и их комбинации. Бумага. Акварель. А 5.	4
	6-11	Лабораторное	4	Тема 4. Выполнение миниатюрных композиций. Графика. Выполнение миниатюрных композиций в схемах золотого сечения. Бумага. Тушь-перо, капиллярный или масляный стержень. А5.	6
	12-17	Лабораторное	5	Тема 5. Выполнение миниатюрных композиций в цвете. Выполнение миниатюрных композиций в схемах золотого сечения. Бумага. Акварель или гуашь, темпера. А 5	6
	18-23	Практическое	6	Тема 6. Выполнение фор-эскиза с использованием схем золотого сечения. Выполнение миниатюры, где человек является центром композиции. Бумага. Тушь-перо, капиллярный или масляный стержень. А5.	6
	24-29	Практическое	7	Тема 7. Выполнение акварельных миниатюр. Выполнение миниатюр, где человек является центром композиции. Бумага. Акварель. А5.	6
	30-35	Практическое	8	Тема 8. Выполнение двухфигурной мини-композиции в схемах золотого сечения. Выполнение миниатюрной композиции в сюжетной форме. Тушь-перо, капиллярный или масляный стержень. А5.	6
	36-41	Практическое	9	Тема 9. Выполнение многофигурной мини-композиции. Копия. Выполнение многофигурной композиции в карандаше или гризайли. Бумага. Карандаш или акварель. А5.	6
	42-47	Практическое	10	Тема 10. Выполнение двухфигурной мини-композиции средствами живописи. Выполнение миниатюрной композиции в сюжетной форме. Бумага. Акварель. А5.	6

	42-47	Практическое	10	Тема 10. Выполнение многофигурной мини-композиции в цвете. Копия. Выполнение многофигурной композиции Бумага. Акварель или гуашь, темпера. А5	6
	48	Практическое	11	Тема 11. Выбор идеи, подбор темы и её текстовая аннотация. Продолжение работы, её оформление в паспорт и в презентацию в качестве творческих работ.	2
	49	лекция	12	Тема 12. Основы станковой композиции (цифровые варианты: 34,55,89,144,233, 377,610, 987).	2
	50-51	Лабораторное	13	Тема 13. Выполнение набросков и зарисовок по представлению и с натуры. Выполнение фрагментов станковой композиции в золотом сечении. Бумага. Акварель или гуашь. А4.	4
	52-57	Лабораторное	14	Тема 14. Выполнение эскизов и этюдов по представлению и с натуры. Выполнение фрагментов станковой композиции в золотом сечении. Бумага. Акварель или гуашь. А3.	6
	58-59	Лабораторное	15	Тема 15. Выполнение станковой композиции. Выполнение станковой композиции в картоне. Тонированная бумага, белила. А2	4
	60-65	Лабораторное	16	Тема 16. Выполнение подмалёвка в станковой композиции. Выполнение станковой композиции, с помощью лессировок. А2	6
	66	Практическое	17	Тема 17. Выполнение станковой композиции в цвете. Копия. Выполнение станковой композиции по принципу «от общего к частному» А2	2
	67	Практическое	18	Тема 18. Выполнение станковой композиции в оригинале. Выполнение станковой композиции по принципу «от общего к частному». А2	6
	68-73	Практическое	19	Тема 19. Выполнение станковой композиции в оригинале. Выполнение цветового и колористического решения А2	6
	74-79	Практическое	20	Тема 20. Выполнение станковой композиции в оригинале. Выполнение цветовых контрастов А2	6
	80-85	Практическое	21	Тема 21. Выполнение станковой композиции в оригинале. Проработка отдельных элементов станковой композиции А2	6
86-91	Практическое	22	Тема 22. Выполнение станковой композиции в оригинале. Обобщение всей станковой композиции А2 и оформление её в презентации с текстовой аннотацией.	6	
2.	92	лекция	23	Тема 23. Основы монументального искусства (цифровые варианты: 1597,2584, 4181...).	2
4 курс. Многофигурная композиция в среде.	93-98	Лабораторное	24	Тема 24. Выполнение монументальной композиции. Выполнение монументальной композиции в картоне. Тонированная бумага, белила А1	6
	99-104	Практическое	25	Тема 25. Выполнение монументальной композиции в цвете. Выполнение монументальной композиции в оригинале. Перенос картона в оригинал. Бумага, акварель, гуашь, темпера или масло. А1	6
	105-110	Практическое	26	Тема 26. Выполнение монументальной композиции в цвете. Выполнение монументальной композиции в оригинале по принципу «от общего к частному». Бумага, акварель, гуашь, темпера или масло. А1	6
	111-116	Практическое	27	Тема 27. Выполнение монументальной композиции в цвете. Выполнение монументальной композиции в оригинале по принципу «от частного к общему». Бумага, акварель, гуашь, темпера или масло. А1	6
	117-122	Практическое	28	Тема 28. Выполнение монументальной композиции в цвете. Выполнение монументальной композиции с проработкой деталей. Бумага, акварель, гуашь, темпера или масло. А1	6
	123-128	Практическое	29	Тема 29. Обобщение и закрепление изображения в раму или на стене. Оформление работы в презентацию с аннотацией в качестве завершённой творческой работы.	6
	129		30	ИТОГО: Защита творческого проекта Всего аудиторных часов по дисциплине	216

Самостоятельная работа

Раздел	Номер занятия	Вид занятия	Номер вида занятий	Тема самостоятельных занятий	Часы
1.	1-6	Практическое занятие	1	Тема 1. Основы миниатюрной декоративной композиции.	6
	7-12	Практическое занятие	2	Тема 2. Выполнение акварельных узоров в цвете Бумага. Акварель. А5.	6
3 курс. Поисковая работа.	13-18	Практическое занятие	3	Тема 3. Фор-эскиз и миниатюрные композиции. Выполнение миниатюрных декоративных композиций «от пятна» и их комбинации. Бумага. Акварель. Тушь-перо. А 5.	6
	19-24	Практическое занятие	4	Тема 4. Выполнение миниатюрных декоративных композиций. Графика. Выполнение миниатюрных декоративных композиций в схемах золотого сечения. Бумага. Тушь-перо, капиллярный или масляный стержень. А5.	6
	25-30	Практическое занятие	5	Тема 5. Выполнение станковых декоративных композиций в цвете Выполнение станковых декоративных композиций в схемах золотого сечения. Бумага. Акварель или гуашь, темпера. А 5	6
	31-36	Практическое занятие	6	Тема 6. Выполнение станковых абстрактных композиций с использованием схем золотого сечения. Выполнение абстрактных миниатюр. Бумага. Тушь-перо, капиллярный или масляный стержень. А5.	6
2.				Тема 23. Основы монументально-декоративного искусства.	
4 курс. Многофигурная композиция в среде.	37-42	Практическое занятие	7	Тема 24. Выполнение монументально-декоративной композиции. Выполнение монументально-декоративной композиции в картоне. Тонированная бумага, акрил, белила А1	6
	43-48	Практическое занятие	8	Тема 25. Выполнение монументально-декоративной композиции в цвете. Выполнение монументально-декоративной композиции в оригинале. Перенос картона в оригинал. Бумага или стена, гуашь, темпера, акрил или масло. А1	6
	49-54	Практическое занятие	9	Тема 26. Выполнение монументально-декоративной композиции в цвете. Выполнение монументально-декоративной композиции в оригинале по принципу «от общего к частному». Бумага или стена, гуашь, темпера, акрил или масло. А1	6
				ИТОГО:	54

**Библиографический список**

1. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Директ-Медиа, 2014. 578 с.
2. *Зозуля О.Ю.* Развитие творческой личности в коллективе молодых художников: моногр. Уфа: Башкортостан, 2012. 176 с.
3. *Иновационные технологии в образовании и воспитании одаренных детей: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова.* Ульяновск: Зебра, 2017. 94 с.
4. *Капланова С.Г.* От замысла и природы к законченному произведению: 1. Суриков. 2. Врубель. 3. Петров-Водкин. – М.: Изобраз. Искусство, 1981. 216 с., ил.
5. *Руднев И.Ю.* Композиция в изобразительном искусстве. Монография. М.: Мир науки, 2019. 100с.
6. *Кривцун О.А.* Пластическое мышление в искусстве: линия влияния. Артикульт, 2018. № 29. С. 20–34.
7. *Кузьмичева М.В.* Изучение композиционного принципа «Соподчинённость» в процессе обучения студентов «теории композиции» // Азимут научных исследований. Педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 64–67.
8. *Мусинова Н.Е.* Проблема художественной формы в аспекте целостности: творчество Н. С. Гумилёва: моногр. Кострома: [б. и.], 2007. 167 с.
9. *Терскова А.В.* Развитие творческих способностей на занятиях по композиции посредством пастозной живописи // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 3 (16). С. 171–174.
10. *Чеканцев П.А.* Размышления о композиции в изобразительном искусстве // Преподаватель XXI век. 2015. № 4. С. 146–152.

**References**

1. *Vygotsky L.S.* Psychology of art. M.: Direct-Media, 2014. 578 p.
2. *Zozulya O.Yu.* Development of a creative personality in a team of young artists: monograph. Ufa: Bashkortostan, 2012. 76 p.
3. *Innovative technologies in the education and upbringing of gifted children: collective monograph / отв. ed. A.Yu.Nagornova.* Ulyanovsk: Zebra, 2017. 94 p.
4. *Kaplanova S.G.* From design and nature to the finished work: 1. Surikov. 2. Vrubel. 3. Petrov-Vodkin. M.: Image. Art, 1981. 216 p., ill.
5. *Rudnev I.Yu.* Composition in the visual arts. Monograph. M.: World of Science, 2019. 100 p.
6. *Krivtsun O.A.* Plastic thinking in art: the line of influence. Article, 2018. No. 29. Pp. 20–34.

7. *Kuzmicheva M.V.* Study of the compositional principle "Subordination" in the process of teaching students "theory of composition" // *Azimuth of scientific research. Pedagogy and psychology*, 2016. Vol. 5. No. 3 (16). Pp. 64–67.
  8. *Musinova N.E.* The problem of the artistic form in the aspect of integrity: the work of N. S. Gumilyov: monograph. / NOT. Musinova. Kostroma: [b. and.], 2007. 167 p.
  9. *Terskova A.V.* Development of creative abilities in the classroom in composition by means of pasty painting // *Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanities research*, 2017. No. 3 (16). Pp. 171–174.
  10. *Chekantsev P.A.* Reflections on composition in the visual arts // *Teacher of the XXI century*. 2015. No. 4. Pp. 146–152.
- 
-

УДК 37.091.3

UDC 37.091.3

**ШУЛЬДЕШОВА Н.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации института иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: fnatalja@yandex.ru

**SHULDESHOVA N.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages in the Field of Professional Communication of the Institute of Foreign Languages, Orel State University  
E-mail: fnatalja@yandex.ru

## МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОМУ ПЕРЕВОДУ В ВУЗЕ

### METHODS AND TECHNIQUES OF TEACHING HIGH-QUALITY TRANSLATION AT THE UNIVERSITY

*Для обучения студентов высших учебных заведений качественному и профессиональному переводу требуется основательный подход к пониманию дефиниции перевода, изучению требований к переводу, его принципов, к выбору метода и стратегии перевода и, конечно, к использованию предпереводческого анализа текста оригинала. Все эти аспекты рассмотрены в статье с разных позиций и представлены наиболее эффективные.*

*Ключевые слова:* методы перевода, переводческий прием, коммуникативный фактор, переводческая стратегия, предпереводческий анализ.

*To teach students of higher educational institutions high-quality and professional translation requires a thorough approach to understanding the definition of translation, the study of translation requirements, its principles, the choice of translation method and strategy and, of course, the use of pre-translation analysis of the original text. All these aspects are considered in the article from different positions and the most effective ones are presented.*

*Keywords:* translation methods, translation technique, communicative factor, translation strategy, pre-translation analysis.

Интерес к информационному пространству в мире подтолкнул переводчиков разных стран к синтезу переводческих знаний, умений и навыков. В XX веке отмечался резкий толчок в развитии теоретической и практической переводческой деятельности, что спровоцировало полное изменение подхода к переводческой деятельности. Рос спрос на перевод, росло и предложение. Перевод становился неотъемлемой частью мирового сообщества. Развивались буквально все сферы деятельности человека. Отмечался значительный прогресс в экономической сфере между странами. Требовались профессиональные переводчики различных направлений, специализированных сфер деятельности, обширных сфер знаний.

Если раньше самым частым переводом становились художественные произведения, то начиная с XX века ситуация кардинально изменилась. Популярными стали политические, деловые, технические, научные и другие переводы, затрагивающие разные сферы деятельности человека. Таким образом, формировался социальный заказ общества на высококвалифицированных переводчиков.

Во многих странах открывались переводческие школы, появлялись переводческие направления в вузах, осуществлялась подготовка переводчиков на базе факультетов иностранных языков, отмечалась активная подготовка высококвалифицированных специалистов. Такая массовость выявила недостаточность традици-

онной формы подготовки компетентного специалиста в сфере перевода. Расхождения отмечались как в структуре оригинального и переводимого языков, так и в их правильном функционировании. Выяснилось, что просто знание двух языков не обеспечит умение качественного перевода, для этого требуется нечто большее: знание двух языков для переводческой деятельности в тандеме с правилами и особенностями перехода от единиц оригинального языка к единицам языка, на котором осуществляется перевод.

Принципиально важным стало повышение качества перевода у обучающихся высших учебных заведений путем сбора межкультурной и межъязыковой информации, определения типа исходного текста, его стиля, жанра и приемов перевода с учетом экстралингвистических, стилистических, культурных и других факторов. Без учета вышеперечисленных факторов нередко у обучающихся возникают ошибки или неверная трактовка при переводе, что понижает его качество перевода. Качественный перевод отражает в большей степени не только фактический межъязыковой акт передачи информации, но и несет в себе понимание межкультурного коммуникационного аспекта. Будущему квалифицированному переводчику важно обладать помимо профессиональных компетенций еще и межкультурной коммуникативной компетенцией, которая позволяет донести до адресата определенные цели и задачи любого текста, погружая его в межкультурное пространство.

«Перевод будет считаться полноценным, если переводчику удалось познать глубины культуры того народа, на знание языка которого он претендует», отмечает советский и российский переводчик и преподаватель Миньяр-Белоручев, внёсший большой вклад в теорию и практику перевода [6, с. 25].

Теперь усложняются и многие задачи, стоящие перед обучающимися переводу. Качественным считается перевод многогранный, охватывающий не только знания переводчика к трансформации исходного текста в получаемый текст. Будущий специалист в переводческом деле должен учитывать межкультурный, языковой, идеологический, социальный аспекты, отражающие актуальность того времени, когда был создан оригинальный текст. Даже внутривосточные отношения между странами времен создания текста также имеют важное значение. Проблема перевода с точки зрения идеологии выходит за лингвистические рамки. Так, для многих стран перевод представлял и сейчас представляет собой некое идеологическое и информационное орудие. Поэтому принципиально важно правильно построить процесс обучения качественному переводу и выбрать для этого эффективные методы и приемы с самого начала.

Для того, что разобраться в этом вопросе стоит обратиться к дефиниции перевода.

Существует огромное количество определений перевода. Например, отечественный лингвист переводовед В.С. Виноградов считает, что «нужно согласиться с мыслью, что перевод – это особый, своеобразный и самостоятельный вид словесного искусства. Это искусство «вторичное», искусство «перевыражения» оригинала в материале другого языка. Переводческое искусство, на первый взгляд, похоже на исполнительское искусство музыканта, актера, чтеца тем, что оно репродуцирует существующее художественное произведение, а не создает нечто абсолютно оригинальное, тем, что творческая свобода переводчика ограничена подлинником. Но сходство на этом и кончается. В остальном перевод резко отличается от любого вида исполнительского искусства и составляет особую разновидность художественно-творческой деятельности, своеобразную форму «вторичного» художественного творчества» [5, с. 50–58].

И.С. Алексеева подчеркивает, что «**перевод** – это деятельность, которая заключается в вариативном перевыражении, перекодировании текста, порожденного на одном языке в текст на другом языке, осуществляемая переводчиком, который творчески выбирает вариант в зависимости от вариативных ресурсов языка, вида **перевода**, задач **перевода**, типа текста и под воздействием собственной интерпретации» [1, с. 7].

А.Д. Швейцер определяет перевод по-своему: «однонаправленный и двухфазовый процесс межязыковой коммуникации. Создается вторичный текст, метатекст, заменяющий первичный. Каждая из этих фаз обусловлена первичной и вторичной коммуникативными ситуациями. «На коммуникативные факторы, обуславливающие

формирование исходного текста во время первой фазы, наслаиваются новые факторы, связанные с включением в коммуникативный процесс нового адресата, принадлежащего к другой языковой и культурной общности. Двойная зависимость конечного текста, опосредованная (через первичный текст как исходный объект языкового посредничества) – от первичной коммуникации и непосредственная – от вторичной коммуникации, обуславливает известное противоречие между привязанностью к оригиналу и установкой на получателя, противоречие, которое должно быть преодолено в каждом акте языкового посредничества» [7, с. 105].

Таким образом, перевод детерминирован языковыми и культурными различиями, а также различиями в коммуникативных ситуациях.

Крайне важны стратегии перевода и используемые технические приемы, если учитывать переводческую задачу о получении качественного переводческого продукта. Частично выбор стратегии и технических приемов перевода обусловлен языком оригинального текста и языком перевода. Обязательным условием при этом является первоначальное понимание оригинального текста как первый этап и его перевод как второй этап перевода.

Говоря о принципах перевода, надо учитывать важность соответствия правилам и нормам оригинального и переводимого языков, важность полноценности передачи информации посредством перевода, также следует избегать так называемый «переводческий язык», искажающий язык иноязычными формами.

Переводовед О. Каде из Германии называл процесс перевода двухфазным процессом. Первая фаза, по его словам – это «фаза осмысления, во время которой переводчик анализирует исходный текст с учетом его смысловой и стилистической интенции». Вторая фаза – «фаза языковой реконструкции, во время которой переводчик воспроизводит подвергнутый смысловому и стилистическому анализу исходный текст с оптимальным учетом требований коммуникативной эквивалентности» [4, с. 65].

Как отмечал Швейцер, перевод может быть определен как однонаправленный и двухфазовый процесс межязыковой коммуникации. Создается вторичный текст, метатекст, заменяющий первичный. Каждая из этих фаз обусловлена первичной и вторичной коммуникативными ситуациями. «На коммуникативные факторы, обуславливающие формирование исходного текста во время первой фазы, наслаиваются новые факторы, связанные с включением в коммуникативный процесс нового адресата, принадлежащего к другой языковой и культурной общности. Двойная зависимость конечного текста, опосредованная (через первичный текст как исходный объект языкового посредничества) – от первичной коммуникации и непосредственная – от вторичной коммуникации, обуславливает известное противоречие между привязанностью к оригиналу и установкой на получателя, противоречие, которое должно быть преодолено в каждом акте языкового посредничества» [5, с. 73].



По справедливому замечанию А.Д. Швейцера перевод детерминирован языковыми и культурными различиями, а также различиями в коммуникативных ситуациях. К этому можно добавить еще один фактор, определяющий направление перевода и его отношение с исходным текстом – это целевая установка инициатора перевода. Таким инициатором может выступать заказчик перевода, автор исходного текста или сам переводчик.

Итак, для достижения максимального эффекта качественного перевода обучающемуся необходимо, как отмечалось выше знание двух языков для переводческой деятельности в тандеме с правилами и особенностями перехода от единиц оригинального языка к единицам языка, на котором осуществляется перевод, а именно: предпереводческая и переводческая деятельность.

Определенно важно для будущих специалистов и методистов знать, как правильно использовать переводческие трансформации в своей работе, так как данный аспект является одним из ключевых в их будущей профессиональной деятельности. Необходимо подчеркнуть, что до настоящего момента нет однозначного мнения касательно того, что представляет собой понятие «трансформация». По этой причине и возникают разногласия у переводоведов, а, следовательно, и многообразие классификаций переводческих трансформаций. Теперь следует разобраться с понятием «переводческая трансформация».

Существует множество определений трансформаций, предложенных такими лингвистами, как, например, В.Н. Комиссаров, А.Д. Швейцер, Л.С. Бархударов, Л.К. Латышев и др. Л.С. Бархударов дает свое определение переводческим трансформациям: те многочисленные и качественно разнообразные межъязыковые преобразования, которые осуществляются для достижения переводческой эквивалентности («адекватности перевода») вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков» [2, с. 6].

Можно сделать вывод, что в вышеприведенных определениях существует одна общая мысль – переводческие трансформации – это процесс перевода, при котором определенные операции применяются так, чтобы на выходе получить адекватный и эквивалентный перевод с ИЯ на ПЯ, а самое главное – точно передать заключенный смысл и интенцию автора.

В настоящее время существует большое количество классификаций переводческих трансформаций, однако не существует универсальной: большинство трансформаций либо слишком широки, либо слишком узки по смыслу.

Отличный от других ученых-лингвистов подход к классификации переводческих трансформаций имеет Л.К. Латышев. По его мнению, существуют следующие переводческие трансформации:

Основные:

1) лексические трансформации – при которых одно слово меняется на другое, с более широким или узким значением;

2) синтаксические трансформации – при которых меняется порядок слов, тип придаточного предложения, тип синтаксической связи, одно предложение членится на два или несколько или, наоборот, два или несколько предложений объединяются в одно;

3) категориально-морфологические трансформации – незначительные по содержанию текста преобразования на уровне частей речи;

4) глубинные трансформации – преобразования происходят и на уровне языковых средств и на уровне признаков, передающих содержание текста.

Специфические:

1) антонимический перевод – слово в ИЯ меняется на противоположное по значению в ПЯ;

2) адекватная замена – замена идиом и метафор;

3) деидиоматизация – замена метафорического высказывания на прямое значение;

4) идиоматизация – приём, противоположный деидиоматизации;

5) экспликация – перевод с конкретизацией информации с исходного языка в язык перевода;

6) импликация – приём, противоположный экспликации [9, с. 252].

Н.К. Гарбовский в своей работе сопоставил классификации переводческих преобразований таких авторов как В.Н. Комиссаров, Р.К. Миньяр-Белоручев, Я.И. Рецкер, Л.С. Бархударов, а также Ж.-П. Вине и Ж. Дарбельне [3; с. 384–385].

Трудно переоценить значение предпереводческого анализа, так как именно на начальном уровне подготовки к переводческой деятельности настраивается сам перевод, что можно сравнить с настройкой музыкального инструмента перед выступлением на концерте. Деятельность переводчика на этапе предпереводческого анализа многоаспектна и больше напоминает деятельность аналитика, который четко извлекает заложенный в оригинале смысл и старается умело донести его до реципиента, используя соответствующий вариант перевода.

К. Норд подробно описывает как лингвистические так и экстралингвистические факторы, добавляя к ним культурологические и контекстуальные. Но мы можем отметить в ее схеме и повторение некоторых пунктов, таких как интенция (коммуникативное намерение) автора текста и коммуникативная цель текста.

Схема так называемых W-Fragen Кристианы Норд является приемлемой для всех типов текста и для всех типов перевода текста и годами доказывала на практике свою состоятельность.

К экстралингвистическим факторам К. Норд относит такие вопросы как:

Кто передает?

Для чего?

Кому?

Через какое средство коммуникации?

Где?

Когда?

Почему?

- С какой функцией?
- К лингвистическим факторам:
- О чем он говорит?
- Что?
- Что не говорит?
- В какой последовательности?
- Какие невербальные элементы используются?
- Какими словами?
- В каких предложениях?
- В каком тоне?

И.С. Алексеева – отечественный переводовед предпочитает функциональный подход к переводу и предлагает анализировать текст перевода определением

- типа оригинального текста,
- цели и реципиентов текста перевода,
- источника текста оригинала,
- конвенций текста,
- видов информации в тексте оригинала,
- коммуникативного задания текста оригинала/ перевода [1, с. 10].

Ее схема предпереводческого анализа включает в себя два пункта: это внешний сбор данных о тексте языка оригинала и определение состава (когнитивной, оперативной, эмоциональной, эстетической) информации и ее плотности.

Функциональный подход к переводческой деятельности должен ориентировать переводчика на изначальное получение им внешних сведений из текста и настраивать адресата на адекватное восприятие текста оригинала на родном языке. Если переводчику не учитывать, например, младшую возрастную категорию адресата, то переводная информация может стать просто слишком сложной для ее восприятия. Или, например, допущение чрезмерного использования архаизмов для трактовки новых технологий в переводе может исказить адекватное понимание заложенного смысла в оригинале. Также как нельзя пользоваться чрезмерным количеством специальных терминов одной области знаний для адресата-неспециалиста в этой области.

Тексты несут в себе разные виды информации. Иногда даже короткие тексты включают в себя и когнитивную (прайслист), и эмоциональную (высокая оценка сервиса или продукта), и оперативную (польза приобретения товара или услуги) и эстетическую (заманчивые фразы, рифмы) информацию. В основном это многообещающие рекламы, которые в коротком тексте должны выдать адресату как можно больше информации.

Не исключены случаи смешения типов информации

в одном тексте. Иногда и научные тексты помимо когнитивной несут в себе и эмоциональную информацию.

Для определения стратегии и доминанты перевода предлагается учитывать следующие пункты:

Пункт 1 – это сбор внешней информации об оригинальном тексте. Это подразумевает ответы на следующие вопросы:

- кто автор;
- когда был создан и опубликован данный текст;
- каков тип источника (книга, журнал, интернет-сайт или газета);
- кому адресован данный текст.

Пункт 2 – это плотность, иными словами компрессивность оригинальной информации текста. Различают высокую, среднюю и низкую плотность информации. Например, в технической документации можно заметить высокую плотность специальной терминологии, графики, статистику, стандартные данные и др. Необходимо отметить, что высокая плотность информации свойственна когнитивному виду текста, соответственно при переводе следует использовать поиск аналога перевода.

Пункт 3 – коммуникативная цель текста. Цель может варьироваться в зависимости от того, что именно автор пытается донести до адресата. Например, в объявлении – это может быть намерение продать какой-то товар или предложить услугу; в инструкции целью может являться руководство к эксплуатации какого-то оборудования; в рецепте цель выписки лекарственных препаратов для лечения и т.п.

Пункт 4 – это речевой жанр текста. Его верное определение поможет переводчику подобрать подходящие средства для переводческого акта. Чаще всего они совпадают в разных языках, приобретая единую языковую структуру, схожий лексический вокабуляр, иногда лишь изменяется стилистический фактор.

Но не исключены случаи смешения типов информации в одном тексте. Иногда и научные тексты помимо когнитивной несут в себе и эмоциональную информацию.

Стратегия перевода или переводческая стратегия представляет собой определенный план действий переводчика. Такой план действий обучающийся формирует для себя самостоятельно после проведения предпереводческого анализа. Последний помогает определить коммуникативную интенцию автора исходного текста и условия первичной коммуникативной ситуации, а также прогнозировать трудности перевода на прагматическом, лингвокультурологическом и языковом уровнях.

#### Библиографический список

1. Алексеева И.С. Письменный перевод. Немецкий язык: учебник. СПб.: Издательство «Союз», 2006. 368 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. М.: 1975. 240 с.
3. Гарбовский Н. К. Теория перевода: учебник. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. 544 с.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2002. 424 с.
5. Латышев Л.К. Технология перевода : Учеб. пособие по подготовке переводчиков : (С нем. яз.). М. : НВИ-Тезаурус, 2000. 278 с.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком. М., 2001. 143 с.

7. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Теория и методы перевода. М.: Московский Лицей, 1996. 208 с.
8. *Швейцер А.М.* Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 215 с.
9. *Швейцер А.М.* Перевод и лингвистика. М.: Воениздат, 1973. 280 с.
10. *Nord C.* Text Analysis in Translation: theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis. Amsterdam: Rodopy, 2005. Pp. 39–48.

#### References

1. *Alekseeva I.S.* Written translation. German: textbook. St. Petersburg: Publishing house "Soyuz", 2006. 368 p.
  2. *Barkhudarov L.S.* Language and translation: Questions of general and particular theory of translation. М.: 1975. 240 p.
  3. *Garbovsky N.K.* Theory of translation: textbook / N. K. Garbovsky. М.: Publishing House of Moscow university, 2007. 544 p.
  4. *Komissarov V.N.* Modern translation studies./ V.N. Komissarov. М.: ETS, 2002. 424 p.
  5. *Latyshev L.K.* Translation technology: Textbook for the training of translators: (From German) М. : NVI-Thesaurus, 2000. 278 p.
  6. *Миньяр-Белоручев Р.К.* How to become a translator. М., 2001. 143 p.
  7. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Theory and methods of translation. М.: Moscow Lyceum, 1996. 208 p.
  8. *Schweitzer A.M.* Theory of translation: Status, problems, aspects. М.: Nauka, 1988. 215 p.
  9. *Schweitzer A.M.* Translation and linguistics. М.: Voenizdat, 1973. 157 p.
  10. *Nord. C.* Text analysis in translation: theory, methodology and didactics Application of the model for translation-oriented text analysis. Amsterdam: Rodopi, 2005. Pp. 39–48.
-

**ЯКОВЛЕВА Е.В.**

кандидат биологических наук, доцент кафедры физической реабилитации, ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»  
E-mail: yakatyav@gmail.com

**ПРИХОДА И.В.**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры индустриально-педагогической подготовки, ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»  
E-mail: ip-doctor@yandex.ua

**YAKOVLEVA YE.V.**

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Physical Rehabilitation Department, State Educational Establishment, Higher Professional Education «Lugansk Vladimir Dahl University»  
E-mail: yakatyav@gmail.com

**PRIKHODA I.V.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Industrial and Pedagogical Training, State Educational Establishment of Higher Professional Education «Lugansk Vladimir Dahl University»  
E-mail: ip-doctor@yandex.ua

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

**ASSESSMENT OF THE EFFICIENCY OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-REGULATION OF UNIVERSITY STUDENTS WITH THE USE OF PROFESSIONAL TRAINING COURSES**

*В статье рассмотрены практические аспекты эффективности формирования профессионально-личностной саморегуляции студентов ВУЗа с использованием курсов профессиональной подготовки. Автором статьи раскрыто содержание элективного курса, направленного на формирование профессионально-личностной саморегуляции студентов ВУЗов, определена эффективность предлагаемого подхода на основе выделенных компонентов общей готовности будущих специалистов к саморегуляции профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова:* саморегуляция, поведение, готовность, профессиональная деятельность, подготовка.

*The article discusses the practical aspects of the effectiveness of the formation of professional and personal self-regulation of university students using vocational training courses. The author of the article discloses the content of an elective course aimed at the formation of professional and personal self-regulation of university students, determines the effectiveness of the proposed approach based on the identified components of the general readiness of future specialists for self-regulation of professional activity.*

*Keywords:* self-regulation, behavior, readiness, professional activity, training.

Проблема формирования профессиональной саморегуляции у студенческой молодежи, которая приступает к педагогической деятельности, а также становление основ профессионализма существенно возрастает в связи с перестройкой системы образования, повышением уровня психолого-педагогического обеспечения профессиональной подготовки специалистов.

Следует сказать, что саморегуляция является универсальным явлением, которое свойственно всем живым системам. Только благодаря действию регулирующих функций организмы существуют, развиваются, взаимодействуют с окружающей средой и между собой.

В практическом аспекте в основе исследовательского интереса к проблеме саморегуляции лежит поиск путей и способов выявления и мобилизации возможностей человеческого организма (К.А. Абульханова-Славская, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и др.).

Работы данных авторов легли в основу разработки современной концепции саморегуляции, рассматривающей ее как проявление способности личности к самоконтролю в условиях воздействия на личность

множества факторов, выходящих за рамки желаемой ситуации, связанной с проявлением личностной активности. Иначе говоря, каждый человек в той или иной мере формирует некую предполагаемую модель деятельности, развития ситуации, которая далеко не всегда соответствует реальному течению событий, что формирует условия для возникновения стресс – факторов, преодоление которых осуществляется с помощью сформированного опыта саморегуляции

К вопросам формирования способности саморегуляции профессионального поведения обращались Е.А. Буркова, И. Галян, А.В. Зобков, О.А. Конопкин, Д.А. Кутузова, Ф.К. Нуриманова, Л.Ш. Хамзина, Н.И. Шаталова и др.

Работы данных авторов подтверждают, что формирование компонентов саморегуляции осуществляется в процессе активной учебно-познавательной деятельности имеющий характер коррекционного воздействия, в основе которого лежит партнерство с преподавателем, позитивные субъект-субъектные взаимоотношения, самостоятельная постоянная работа личности над собой.

В процессе такого взаимодействия решаются задачи формирования ценностных ориентаций, регуляторного потенциала, формируются позитивной модели поведения; решаются задачи оптимального выбора форм, методов и средств коррекционного взаимодействия; учета индивидуальных особенностей, когнитивного стиля студентов. При этом следует отметить, что учебно-познавательная деятельность будет эффективной, если в процессе обучения будут использоваться эффективные педагогические технологии, способные в относительно краткие сроки сформировать у студентов достаточный уровень профессионально – личностной саморегуляции.

Опираясь на эти положения, мы определили **цель** нашей работы, описанной в данной статье – разработать курс профессиональной подготовки, направленный на формирование профессионально – личностной саморегуляции будущих специалистов и оценить его эффективность.

**Изложение основного материала.** В решении задач формирования профессионально – личностной саморегуляции студентов важная роль отводится элективным курсам, которые способны вывести решение данной проблемы на новый уровень эффективности.

Личный опыт работы в высшей школе свидетельствует, что наиболее действенным является формирование навыков саморегуляции поведения при изучении профессионально значимых дисциплин, поскольку их содержание несет информацию о механизмах профессиональных действий, о процессах, которые сопровождают данную деятельность. В процессе изучения таких дисциплин появляется возможность формировать профессионально значимые элементы саморегуляции, целеполагания, эмоциональной сдержанности, организации профессиональной деятельности, корректировки и контроля деятельности ее содержания и результатов [4].

В тоже время нельзя сбрасывать со счетов и возможность специально организованных курсов профессиональной подготовки в плане развития способностей студентов к саморегуляции профессионального поведения. Ценность данных курсов заключается в том, что в процессе формирования данной способности, возможно использовать различные педагогические ситуации, приближающие учебный процесс к реальной профессиональной деятельности.

Разработанная нами Программа элективного курса «Профессионально-личностная саморегуляция в практике реабилитационной деятельности» предназначен для студентов, будущей профессиональной деятельностью которых является физическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Содержание предложенного нами элективного курса определяется требованиями к личности будущего специалиста, целью профессиональной подготовки, структурой учебно-познавательной, самоаналитической, саморегуляционной деятельности и обеспечивает постепенное усложнение профессионально значимых

действий и операций; постоянное развитие регуляторных возможностей каждого студента; оптимальное сочетание методов обучения в зависимости от уровня развития способности к саморегуляции профессионального поведения.

Данный курс построен на основе общетеоретических положений построения психологического тренинга. Среди общих целей данного курса имеются исследования психологической тематики, касающейся участников тренинга, улучшение их субъективного самочувствия и повышение психологического благополучия, улучшение психологических механизмов межличностного взаимодействия, развитие самосознания участников с целью коррекции или предотвращения эмоциональных нарушений на основе поведенческих изменений, реализации творческого потенциала, оптимизация жизнедеятельности и т.д. [7].

Основными принципами разработки программы были комплексность и многоуровневость. Первый принцип был реализован путем выбора таких форм и методов работы, позволяющих эффективно действовать одновременно в нескольких направлениях. Принцип многоуровневости предусматривал построение курса на основе трех развивающих компонентов: информационно-смыслового, диагностического и коррекционно-развивающего.

В зарубежной литературе достаточно распространена концепция стратегического тренинга, который включает шесть этапов: мотивирование, объяснение стратегий, стратегическая инструкция (материалы для применения), применение стратегий, обратная связь (протоколы обратной связи, оценка и диагностика (тесты по результатам тренинга)) [6]. В основу нашего элективного курса был положен технологический подход, разработанный В. А. Бодровым [2].

Общий объем разработанного нами элективного курса – 30 академических часов, реализовавшихся во внеаудиторное время. Ниже приведены темы, которые рассматривались в процессе реализации программы, включали в себя ряд подтем, что позволило достаточно глубоко и полно подойти к решению проблемы формирования профессионально – личностной саморегуляции у студентов.

Тема 1. Эмоциональная компетентность как жизненный ресурс и путь к саморегуляции поведения в профессиональной сфере

Цели и задачи: ознакомление с программой элективного курса, согласование норм группового взаимодействия, выявление ожиданий участников, самодиагностика эмоциональной компетентности; информирование об эмоциональной сфере человека и профессиональной саморегуляции; моделирование образа эмоционально-компетентного человека, способного к саморегуляции профессионального поведения.

Тема 2. Профессионально-личностная саморегуляция как ресурс профессионально-личностного развития личности.

Цели и задачи: развитие навыков саморегуляции и профилактики стрессов в профессиональной деятельности, определено ознакомление с сущностью понятий: «профессиональное мастерство», изучение психологических особенностей развития навыков саморегуляции в профессиональной деятельности;

Тема 3. Психологические особенности саморегуляции как фактора предупреждения профессиональных кризисов специалиста по адаптивной физической культуре.

Цели и задачи: сформировать у студентов способности к саморегуляции в условиях профессиональной деятельности с учетом специфики работы специалиста по адаптивной физической культуре.

Тема 4. Стратегия личностного и профессионального самосовершенствования, дальнейшего развития навыков профессиональной саморегуляции.

Цели и задачи. Содействие осознанию участниками необходимости самосовершенствования и стремления к личностному и профессиональному росту как условия жизненного благополучия.

Тема 5. Личностно-профессиональное самосовершенствование средствами самопознания.

Цели и задачи. Формирование умения управлять своими эмоциями и мыслями в напряженных ситуациях повседневной жизни, предотвращать конфликты, самостоятельно и своевременно решать проблемные вопросы.

Работа с участниками тренинга (студентами в количестве 60 человек) проводилась с помощью особых интерактивных техник и способов:

- мультимедийная презентация – презентация общей структуры, этапов тренинга и отдельных смысловых вопросов;
- заполнение рабочих листов – исследование ожиданий, раскрытие содержания главных понятий по каждой теме программы;
- метод «мозгового штурма» – индивидуальный и групповой;
- обсуждение (межгрупповое и общегрупповое) – представление результатов выполнения задач, постановка вопросов и уточнений, ответы на поставленные вопросы и т.п.;
- анализ ситуаций – обсуждение проблемных вопросов и ситуаций, поиск оптимальных решений и вариантов решения;
- выполнение творческих задач и их представление в виде рисунков и коллажей;

– психологический практикум – выполнение диагностических задач, их анализ и обсуждение полученных результатов;

– ролевая игра – моделирование различных ситуаций и поиск их оптимальных решений и вариантов разрешения;

– рефлексия – самоанализ переживаний, эмоций и мыслей, возникающих при выполнении задач программы;

– анкетирование – заполнение итоговой анкеты «Анализ эффективности тренинга» и др. [8].

Основными компонентами общей готовности будущих специалистов к саморегуляции профессиональной деятельности выделены:

- 1) мотивационный, который определяет отношение студентов к изучаемому феномену и уровень сформированности профессионально-ценностных ориентаций;
- 2) содержательный, который определяет уровень теоретической подготовленности к исследуемому феномену;
- 3) процессуальный, характеризующий сформированность сложных дидактико-технологических умений саморегуляции профессионального поведения (диагностико-прогностических, самоаналитических, саморегуляционных), которые зависят от уровня мотивации, эмоциональной устойчивости и, безусловно, методики коррекционного обучения.

Результаты учебной деятельности студентов, уровень их активности на семинарских и лабораторно-практических занятиях, в процессе самостоятельной работы, качество исполнения ИНДЗ, программ самоанализа и саморегуляции профессиональной деятельности, полнота и содержательность устных ответов, обеспечили возможность сформировать объективное представление об уровне готовности студентов контрольных и экспериментальных групп к саморегуляции профессиональной деятельности.

С целью подтверждения или опровержения эффективности внедрения предложенной технологии подготовки студентов к саморегуляции профессиональной деятельности, был осуществлен анализ полученных результатов исследования в начале организованного обучения и по его завершении. Анализ осуществлялся с учетом показателей, характеризующих определенные нами критерии развития вышеупомянутого процесса. Результаты формирующего эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Показатели уровней готовности студентов к саморегуляции профессиональной деятельности до и после эксперимента

Уровень готовности к саморегуляции профессиональной деятельности	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	лиц	%	лиц	%	лиц	%	лиц	%
Творческий	32	10	141	44,1	30	9,7	66	21,3
Репродуктивно-интуитивный	176	55	151	47,2	171	55,1	204	65,8
Элементарный	112	35	28	8,7	109	35,2	40	12,9

Распределение студентов по уровням сформированности указанного качества в экспериментальной группе (в отличие от показателей в начале формирующего эксперимента) существенно изменился за счет уменьшения количества студентов с низким уровнем готовности (с 35% до 8,7% – то есть в 4 раза) и средним уровнем готовности (с 55% до 47,2%) и увеличения количества студентов с высоким уровнем готовности к саморегуляции профессиональной деятельности (с 10% до 44,1%).

В контрольной группе произошли менее существенные изменения в уровнях готовности студентов к саморегуляции профессиональной деятельности: количество студентов с низким уровнем уменьшилась в 2,7 раза – с 35,2% до 12,9%, количество студентов с высоким уровнем увеличилась в 2 раза – с 9,7% до 21%.

На рис. 1 приведено распределение студентов экспериментальных групп по уровню готовности к саморегуляции профессиональной деятельности до и после эксперимента.

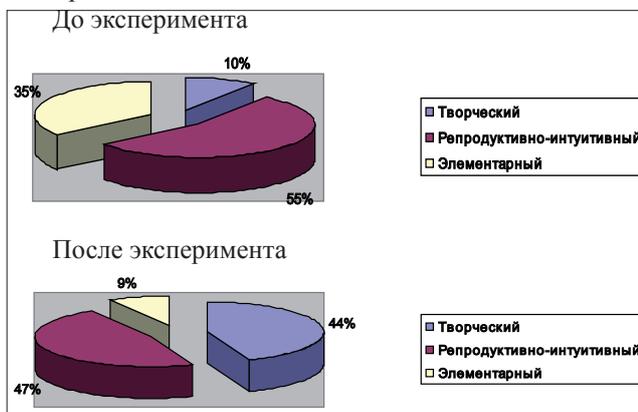


Рис. 1. Распределение студентов экспериментальных групп по уровню готовности к саморегуляции профессиональной деятельности до и после эксперимента.

На рис. 2 представлено распределение студентов контрольных групп по уровню готовности к саморегуляции профессиональной деятельности до и после эксперимента.

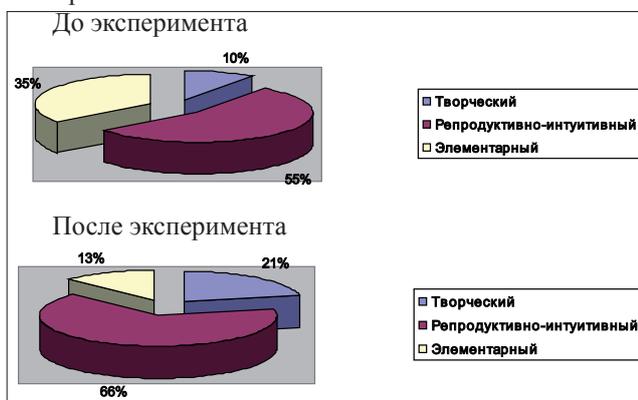


Рис. 2. Распределение студентов контрольных групп по уровню готовности к саморегуляции профессиональной деятельности.

Результаты проведенного оценивания по количественным показателям представлены в таблице 2.

Полученные данные дают возможность провести анализ результатов экспериментального исследования, обобщив основные, принципиальные моменты, изложенные в данной статье.

Выводы. В целом содержание процесса формирования профессиональной саморегуляции у студентов, будущих специалистов в области адаптивной физической культуры, необходимо рассматривать с учетом целей и требований учебной и профессиональной деятельности, а при разработке учебного комплекса следует опираться на положения теории саморегуляции, а также теории познания в плане их единства, синтеза теории и практики, учитывать объективную внутреннюю связь между целью, процессом и результатом учебно-коррекционной деятельности.

Результаты экспериментальной работы показали положительные изменения по внедрению элективного курса «Профессионально – личностная саморегуляция в практике реабилитационной деятельности».

Как свидетельствуют полученные данные, наиболее значимые изменения произошли в показателях, характеризующих уровень сформированности мотивационного и практического компонентов саморегуляции.

Так, показатель развития внутренней потребности в овладении знаниями, умениями и навыками саморегуляционной деятельности в контрольных группах вырос на 0,2, в экспериментальных – на 0,5 балла. Показатель сформированности умения выяснять причины отклонений в реализации программы деятельности и вносить в нее коррективы в контрольных группах вырос на 0,3, в экспериментальных – на 0,6 баллов.

Таким образом, полученные данные о сформированности готовности к саморегуляции профессиональной деятельности позволили констатировать, что по всем показателям студенты экспериментальных групп опередили студентов из групп контрольных, что дает основания говорить об эффективности проведенной работы.

Таблица 2.

Количественные показатели уровня готовности к саморегуляции профессиональной деятельности студентов контрольных и экспериментальных групп

№ п/п	Показатель	Количественные показатели критериев			
		Контрольные группы		Экспериментальные группы	
		до эксп.	после эксп.	до эксп.	после эксп.
1.	Осознание целей и мотивов учебной и профессиональной деятельности	1,6	1,9	1,5	2,1
2.	Развитие внутренней потребности в овладении знаниями, умениями и навыками саморегуляционной деятельности	1,6	1,8	1,6	2,1
3.	Ориентация на самоорганизацию, самоанализ и саморегуляцию педагогической деятельности в будущем	1,6	2,0	1,6	2,2
4.	Развитие самосознания, волевой саморегуляции и интеллектуальных чувств	1,7	2,0	1,7	2,2
5.	Качество знаний (степень глубины, системности, умения применять на практике)	2,3	2,6	2,3	2,7
6.	Знание категориально-понятийным аппаратом теории саморегуляции	2,3	2,7	2,4	2,8
7.	Степень усвоения системы теоретико-методологических, психолого-педагогических и дидактико-технологических знаний	2,4	2,7	2,4	2,8
8.	Умение самостоятельно использовать информационные источники	2,5	2,7	2,5	2,8
9.	Умение выяснять причины отклонений в реализации программы деятельности и вносить в нее коррективы	1,6	1,9	1,5	2,1
10.	Овладение технологическими операциями по моделированию, организации и контролю учебно-воспитательного процесса	1,6	1,9	1,6	2,2
11.	Умение определять уровень собственной готовности к саморегуляции педагогической деятельности	1,6	2,0	1,6	2,2
12.	Умение обосновывать перспективы развития собственной педагогической деятельности	1,8	2,1	1,8	2,3
13.	Общий уровень готовности к саморегуляции профессиональной деятельности	1,88	2,19	1,86	2,37

**Библиографический список**

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1990. 336 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. М. ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
3. Буркова Е.А. Психологическая саморегуляция педагога // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2015. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-samoregulyatsiya-pedagoga/viewer>
4. Галян И. Целенаправленное развитие способности к саморегуляции как разновидность психологического сопровождения профессионального становления будущего педагога // Проблемы гуманитарных наук. 2014 Выпуск 33. Психология. С. 39–49.
5. Зобков А.В. Проблема единства отношения и саморегуляции деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. №2. С. 26–34.
6. Качественный коучинг от фирмы SOYAconsulting. – Режим доступа: <http://jsearch.org/uk/c7268.html>
7. Киселева А.А. Совладающее поведение студентов с ограниченными возможностями здоровья // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. №8. С. 59–85.
8. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования игры и дискуссии. – Рига: Эксперимент, 2007. 327 с.
9. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004. – №2. С. 128–135.
10. Кутузова Д. А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога: дисс. ... канд. психол.наук. Москва, 2006. 213 с.
11. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Ин-т психологии РАН; Психологический институт РАО; Наука. 2010. 519 с.
12. Нуриманова Ф.К. Саморегуляция личности в профессиональной деятельности. / Ф. К. Нуриманова, Л. Ш. Хамзина // Вестник науки и образования. 2020. №2. С. 81–84.
13. Шаталова Н.И. Механизмы саморегуляции и саморазвития трудового потенциала работника //Вопросы управления. 2019. №03 (58). – Режим доступа: <http://journal-management.com/issue/2018/06/17>



### References

1. *Abulkhanova-Slavskaya K.A.* Activity and personality psychology. M.: Nauka, 1990. 336 p.
  2. *Bodrov V.A.* Psychology of professional fitness. Textbook for universities. M.: PER SE, 2001. 511 p.
  3. *Burkova E.A.* Psychological self-regulation of the teacher // Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical University. 2015. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-samoregulyatsiya-pedagoga/viewer>
  4. *Galyan I.* Purposeful development of the ability to self-regulation as a kind of psychological support for the professional development of a future teacher // Problems of the Humanities. 2014 Issue 33. Psychology. Pp. 39–49.
  5. *Zobkov A.V.* The problem of unity of attitude and self-regulation of activity // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2018. No. 2. Pp. 26–34.
  6. High-quality coaching from SOYAconsulting [Electronic resource]. – <http://ljsearch.org/uk/c7268.html>
  7. *Kiseleva A.A.* Coping behavior of students with disabilities // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. No. 8. Pp. 59–85.
  8. *Klarin M.V.* Innovations in world pedagogy: learning based on game research and discussion. Riga: Experiment, 2007. 327 p.
  9. *Konopkin O.A.* General ability to self-regulation as a factor of subjective development // Questions of psychology. 2004. No. 2. Pp. 128–135.
  10. *Kutuzova D.A.* Organization of activity and style of self-regulation as factors of professional burnout of a teacher-psychologist: diss. ... Cand. Psychological Sciences. Moscow, 2006. 213 p.
  11. *Morosanova V.I.* Self-regulation and individuality of a person. M.: Institute of Psychology RAS; Psychological Institute of the Russian Academy of Education; The science. 2010. 519 p.
  12. *Nurimanova F.K.* Self-regulation of personality in professional activity. / Bulletin of Science and Education. 2020. No. 2. Pp. 81–84.
  13. *Shatalova N.I.* Mechanisms of self-regulation and self-development of the worker's labor potential // Management issues. 2019. No. 03 (58). – Access mode: <http://journal-management.com/issue/2018/06/17>
-

## РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

**ГЕЛЛА Т.Н.** (главный редактор) – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой всеобщей истории, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ПУЗАНКОВА Е.Н.** (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный гуманитарно-экономический университет;

**ДУДИНА Е.Ф.** (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ХОВАНСКАЯ Е.А.** (технический секретарь редакционной коллегии) – кандидат педагогических наук, Московский государственный гуманитарно-экономический университет;

**АЛЕКСАНДРОВА А.П.** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, начальник бюро переводов, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**АЙЗЕНШТАТ М.П.** – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН;

**АНТОНОВА М.В.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**АРЗАКАНЯН М.Ц.** – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН;

**АРСЕНТЬЕВА Н.Н.** – доктор филологических наук, профессор, Гранадский университет (Испания);

**БЕДНАРСКАЯ Л.Д.** – доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ВИДМАРОВИЧ Н.П.** – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Загребский университет (Хорватия);

**ЗАЙЧЕНКОВА М.С.** – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, заслуженный деятель науки Российской Федерации;

**ИВАНОВ А.Е.** – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН;

**ИЗОТОВ В.П.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой журналистики и связей с общественностью, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**КОВАЛЕВ П.А.** – доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ЛАРИОНОВА Л.Г.** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет;

**ЛЬВОВА С.И.** – доктор педагогических наук, профессор, лаборатория дидактики русского языка, Институт содержания и методов обучения Российской академии образования;

**МАЙМЕСКУЛОВА А.Л.** – доктор наук, экстраординарный профессор, университет Казимира Великого, Институт нефилологии и прикладной лингвистики (Польша);

**МИНАКОВ С.Т.** – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**МИХАЛЬЧЕНКО С.И.** – доктор исторических наук, профессор, директор НИИ фундаментальных и прикладных исследований, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского;

**МИХЕИЧЕВА Е.А.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**НИКОЛАЕВ В.А.** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»;

**НИКОНОВА Т.А.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и фольклора, Воронежский государственный университет;

**НОВИКОВ С.Н.** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ОБРАЗЦОВ П.И.** – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук;

**ПАСТЕРНАК Е.Л.** – доктор филологических наук, доцент, кафедра французского языкознания, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

**ПОГОСЯН В.А.** – доктор исторических наук, зав. отделом генцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения);

**ПОНШОН Т.** – доктор филологических наук, профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

**РЕТИНСКАЯ Т.И.** – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ТАМИН М.** – доктор филологических наук, почетный профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

**ТЕР-МИНАСОВА С.Г.** – доктор филологических наук, заслуженный профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

**УМАН А.И.** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и профессионального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ЧЕКОВА-ДИМИТРОВА И.** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы, Софийский университет «Святого Климента Охридского» (Болгария);

**ЧЕЛЫШЕВА И.И.** – доктор филологических наук, профессор, зав. отделом индоевропейских языков и сектором романских языков, Институт языкознания РАН, член Итальянского лингвистического общества;

**ЧЕРЕПАНОВА Л.В.** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет;

**ЧИКАЛОВА И.Р.** – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Белоруссия);

**ШЕМЧУК Ю.М.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области зарубежного регионоведения, Московский государственный лингвистический университет;

**ШИ ХУНШЭН** – кандидат филологических наук, профессор, Аньхойский университет, директор центра по изучению России (Китай);

**ЯМАГУТИ Р.** – доктор филологических наук, факультет гуманитарных наук, Университет Досися, г. Киото (Япония).

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

**Общие правила.** Статья объемом 4-15 страниц набирается в текстовом редакторе MS-Word 97–2003 \*.doc (**версия MS-Word 2007\*.docx, \*.docm не принимается!!!**) либо RTF и называется по фамилии автора, предоставляется в редакцию в электронном виде, идентичном печатной версии, одним файлом и на бумаге формата А4. Размер шрифта 14 pt, через один интервал **без переносов**. **Пробелы и табуляция в начале абзаца недопустимы!** Параметры документа: верхнее поле – 25мм, нижнее – 25 мм, правое – 25 мм, левое – 25 мм.

**К статье обязательно прилагаются:** универсальная десятичная классификация (УДК), инициалы и фамилия автора (авторов), название статьи, аннотация (40-50 слов), ключевые слова (5-6 слов), библиографический список (References), не более 10-15 источников.

Вся информация предоставляется **на русском и английском языках**. Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, электронный адрес и контактный телефон (**без сокращений**) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.**

**Формулы и специальные символы** (например, греческие буквы) в статье набираются текстом (пункт меню «Вставка – Символ – Symbol»), кеглем 10 pt. Для сложных формул используется редактор формул Math-type 5.0 и ниже. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 8 см. **Таблицы** в тексте набираются стандартными средствами MS-Word (пункт меню «Таблица – Добавить таблицу»). Таблица должна иметь заголовок и ссылку в тексте статьи. Ширина таблицы – 82 или 170 мм, шрифт в таблице – 9 pt.

**Иллюстрации.** Каждый рисунок должен быть представлен отдельным файлом (форматы: \*.tif, \*.jpg, \*.pdf, \*.eps, \*.ai). **В MS-Word не вставлять! Рисунки и графики** должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме. Графики, содержащие серые заливки, должны быть заменены на штриховку или на черную/белую заливку. Графики, схемы и диаграммы следует выполнять в формате MS-Excel (\*.doc) и MS-Word (\*.xls). Также для изготовления графиков, схем и диаграмм подходит векторный графический редактор: Adobe Illustrator (\*.ai). Надписи на рисунках выполняются шрифтом Times New Roman 8 pt. Толщина линий на рисунках должна быть не менее 0,5 pt. Ширина графика, схем или диаграмм – 82 или 170 мм.

Рисунки-фотографии, полученные с цифровой камеры, и другие растровые изображения, на которых отсутствует какой-либо текст, представляются в виде файлов формата \*.tif или \*.jpg без сжатия (разрешение не менее 300 dpi). Подписи к рисункам размещаются в тексте статьи. Все рисунки должны быть пронумерованы и иметь названия.

**Иллюстрации, выполненные в графическом редакторе Paint, не принимаются, т. к. данный редактор не обеспечивает необходимого качества после сохранения файла.**

**Запрещается вставлять в статью сканированные рисунки (графики, диаграммы)!**

**При несоблюдении указанных требований к иллюстрациям редакция оставляет за собой право рисунок удалить или отклонить статью.**

**Библиографические списки и затекстовые примечания** оформляются в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и ГОСТ 7.0.5-2008. В списке все работы перечисляются по алфавитному принципу: сначала отечественные авторы (или зарубежные, опубликованные на русском языке), затем – зарубежные. При упоминании отдельных фамилий авторов в тексте им должны предшествовать инициалы (фамилии иностранных авторов при этом приводятся в оригинальной транскрипции). В тексте статьи библиографические ссылки даются арабскими цифрами в квадратных скобках. Библиографические списки должны быть переведены на английский язык.

**Порядок составления списка:** а) автор(ы) книги или статьи; б) название книги или статьи; в) выходные данные. При авторском коллективе до 4-х человек включительно упоминаются все авторы (с инициалами после фамилий), при больших авторских коллективах упоминаются три первых автора и добавляется «и др.» (в иностранной литературе «et al»). Если в качестве авторов книг выступают их редакторы или составители, после фамилии последнего из них в скобках следует ставить «ред.» (в иностранных ссылках «ed.»).

В библиографическом описании книги (после её названия) приводятся город (где она издана), после двоеточия – название издательства, после запятой – год издания. Если ссылка даётся на главу из книги, сначала упоминаются авторы и название главы, после точки – с заглавной буквы ставится «В кн.»: («In») и фамилия(и) автора(ов) или редактора(ов), затем название книги и её выходные данные.

В библиографическом описании статьи из журнала (после её названия) приводятся название журнала, через точку – год издания, затем после точки – номер отечественного журнала (для иностранных журналов номер тома), после заглавной буквы «С» с точкой помещаются цифры первой и последней (через тире) страниц и ставится точка.

В конце статьи обязательно должна быть надпись «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (авторов). Подпись автора сканируется, сохраняется в формате \*.tif или \*.jpg и вставляется в файл.

**За ошибки и неточности научного и фактического характера ответственность несёт автор (авторы). Поступившие в редакцию материалы возврату не подлежат.**

**Статья, содержащая некачественный перевод, и/или перевод, сделанный через электронный переводчик, будет отклонена.**

**Редакция не осуществляет перевод.**

**Статьи лиц, не имеющих учёной степени, заверяются их научными руководителями и печатью организации.**

**Редколлегия оставляет за собой право сокращать и редактировать статьи. Статьи, оформленные не в соответствии с указанными требованиями, отклоняются без рассмотрения.**

*Адрес издателя журнала:*

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»  
302026, Орловская область, г. Орёл, ул. Комсомольская д. 95.  
Тел.: (4862) 75-13-18  
www.oreluniver.ru E-mail: info@oreluniver.ru

*Адрес редакции:*

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»  
302026, Орловская область, г. Орёл, ул. Комсомольская д. 95  
Тел.: +7 9050460601  
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 17.12.2021 г.

Дата выхода в свет 24.12.2021 г.

Формат 60x84/8 Объем 41 усл. п. л.

Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ № 163

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе  
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»  
302026, г. Орёл ул. Комсомольская, 95