

ISSN 1998-2720

# УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



№ 1(94)  
2022

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)

Айзенштадт 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 коммуникаций.  
Свидетельство ПИ № ФС 77-80826 от 07.04.2021

Подписной индекс 43366

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

© Коллектив авторов, 2022

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2022

## Содержание

### ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Арбеков А.Б.</b> ДИСКУССИЯ «АФГАНИСТАН КАК ТЕАТР ВОЙНЫ С РОССИЕЙ» В СРЕДЕ ВЫСШЕГО БРИТАНСКОГО КОМАНДОВАНИЯ В 80-х ГОДАХ XIX ВЕКА .....	7
<b>Гончарова Е.В.</b> САДОВО-ПАРКОВЫЙ КОМПЛЕКС В ПРОСТРАНСТВЕ ПРОВИНЦИАЛЬНОЙ УСАДЬБЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ПСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ) .....	15
<b>Долакова М.И.</b> ФИНАНСОВАЯ ПОЛИТИКА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ГРАЖДАНСКИХ ИНИЦИАТИВ .....	19
<b>Зеленская Ю.Н., Климентьев Н.Д.</b> ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАРЕЛО-ФИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ ЭВАКУАЦИИ В Г. СЫКТЫВКАРЕ КОМИ АССР (1941–1944 гг.) .....	24
<b>Кузнецов Ю.В.</b> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АФРОАМЕРИКАНЦЕВ В АМЕРИКАНСКИХ УЧЕБНИКАХ ИСТОРИИ КОНЦА 1950-х – 1960-х гг. ....	30
<b>Миронова Т.П.</b> КОНТАКТЫ СОВЕТСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ УЧЕНЫХ-ФИЛОЛОГОВ В 1920–1929 гг. ....	35
<b>Никитин Д.С.</b> АНГЛО-ИНДИЙСКОЕ СООБЩЕСТВО В ГОДЫ РЕВОЛЮЦИОННОГО ПОДЪЕМА В ИНДИИ 1905–1908 гг. (ПО ДОКУМЕНТАМ ИЗ АРХИВА ВИЦЕ-КОРОЛЯ ИНДИИ МИНТО) .....	41
<b>Никонов В.В.</b> ВОЗВРАЩЕНИЕ МОСКОВСКОГО ЕПАРХИАЛЬНОГО ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА О БЕДНЫХ ДУХОВНОГО ЗВАНИЯ И СИРОТАХ КАК РЕАКЦИЯ НА АНТИЦЕРКОВНУЮ ГОСУДАРСТВЕННУЮ ПОЛИТИКУ В 1918 г. ....	44
<b>Попкова О.В.</b> ПРЕДСТАВЛЕНИЕ БРИТАНЦЕВ О РОССИИ КОНЦА XVII – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII ВЕКА .	49
<b>Фельдман П.В.</b> ГРОВЕР КЛИВЛЕНД И ДЕБАТЫ В КОНГРЕССЕ США ПО ВАЛЮТНОМУ ВОПРОСУ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1880-х гг. ....	54
<b>ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Алиференко Е.И.</b> КАТЕГОРИЯ «ПРОВИНЦИАЛЬНЫЙ ПОЭТ» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ (К ПРОБЛЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ) .....	59
<b>Алмалчи Хамид Сабах Хлайхель</b> ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ АНТРОПОФОНОВ В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» .....	63
<b>Багаутдинова Г.Г.</b> ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ ИЗОБРАЖЕНИЯ ТИПА «ПОРЯДОЧНЫЙ ЧЕЛОВЕК» В «ПИСЬМАХ СТОЛИЧНОГО ДРУГА К ПРОВИНЦИАЛЬНОМУ ЖЕНИХУ» И. А. ГОНЧАРОВА .	68
<b>Бельский И.О.</b> ДОКУМЕНТАЛЬНОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ДЕТЕКТИВЕ ЛОРАНА БИНЕ «СЕДЬМАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКА» .....	71
<b>Бубнов С.А., Хомяков В.И.</b> «ПЕСНЬ О СОБАКЕ» С.А. ЕСЕНИНА В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА СЕРЕДИНЫ 1910-х ГОДОВ .....	76
<b>Голбан О.С.</b> ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ ВИКТОРИАНСКОГО ОБЩЕСТВА МИРУ ПРИРОДЫ В РОМАНЕ ДЖ. ФАУЛЗА «ЖЕНЩИНА ФРАНЦУЗСКОГО ЛЕЙТЕНАНТА» .....	80
<b>Колыханова Е.Г.</b> РАЗМЫШЛЕНИЯ И.С.ТУРГЕНЕВА О ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДИСЛОВИЙ, НАПИСАННЫХ ПИСАТЕЛЕМ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ДЛЯ ЮНЫХ ЧИТАТЕЛЕЙ) .....	85

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» (входит в Перечень ВАК) список ВАК от 01.02.2022 г.: 5.6.1 – Отечественная история (исторические науки), 5.6.2 – Всеобщая история (соответствующего периода)(исторические науки), 10.01.01 – Русская литература (филологические науки), 10.01.03 – Литература народов стран зарубежья (с указанием конкретной литературы) (филологические науки), 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки), 5.8.7. – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

<b>Куликова О.О.</b> КОЛОРИСТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПЕЙЗАЖА В ПЕРЕПИСКЕ И.С. ТУРГЕНЕВА .....	88
<b>Макарова А.А.</b> ОБРАЗЫ ДЕТСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ Л. ТОЛСТОГО И Л. АНДРЕЕВА .....	92
<b>Марков А.В.</b> СКРЫТЫЙ РАЗГОВОР М. Л. ГАСПАРОВА И В. В. БИБИХИНА О БРЮСОВЕ И РОЖДЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПУБЛИЧНОСТИ В 1990-е ГОДЫ .....	96
<b>Мартынова Е.М.</b> КЪЯРОСКУРО В ПОЭТИКЕ Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО .....	101
<b>Михеичева Е.А.</b> «БЫВШИЕ ЛЮДИ» В ТВОРЧЕСТВЕ М. ГОРЬКОГО И Л. АНДРЕЕВА .....	105
<b>Овсянникова А.А.</b> ЁЖИК И МЕДВЕЖОНОК В ТУМАНЕ: СКАЗОЧНЫЙ МИР СЕРГЕЯ КОЗЛОВА В ЗЕРКАЛЕ ВОСТОЧНОЙ ФИЛОСОФИИ .....	108
<b>Пименова Н.И.</b> СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННЫЙ ПАРАЛЛЕЛИЗМ В ПЕРЕВОДНЫХ ЖИТИЯХ «ПАРНЫХ» СВЯТЫХ .....	114
<b>Семанин А.Ю.</b> О РЕДАКЦИЯХ ЖИТИЯ СВ. АНДРЕЯ СМОЛЕНСКОГО .....	121
<b>Струкова Т.В., Дудина Е.Ф.</b> МИР ДВОРЯНСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ЗАГАДКАХ ПОЭТА XIX ВЕКА НИКОЛАЯ ПЛИССКОГО .....	126
<b>Шамова Н.В., Кургузова Н.В.</b> ГЛАВНЫЙ ГЕРОЙ В РОМАНАХ ЖАНРА ЛИТРИПГ .....	130
<b>Шинкарук В.Е.</b> «ЗВЕЗДНЫЙ БИЛЕТ» В. П. АКСЁНОВА: МИФ О «РУССКОМ СЭЛИНДЖЕРЕ» (ПО АРХИВНЫМ ДАННЫМ) .....	134
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Алдошина М.И., Лебедева Ю.И.</b> ПОТЕНЦИАЛ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА .....	139
<b>Амеличкин А.В.</b> ОБУЧЕНИЕ ИНСТРУМЕНТАМ МАРКЕТИНГОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ В ИНТЕРНЕТЕ И НОВЫХ МЕДИА МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» .....	144
<b>Аронова С.А., Фефелов С.В.</b> СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОСНОВНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ ИСТОРИКО-ПРАВОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ .....	148
<b>Бахвалова Т.В., Попова А.Р.</b> ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ И.С. ТУРГЕНЕВА КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ В ШКОЛЬНОЙ И ВУЗОВСКОЙ ПРАКТИКЕ ИСТОРИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНТРОПОНИМОВ .....	154
<b>Гаврилова О.А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ВОКАЛЬНЫХ СОЧИНЕНИЙ Н.К. МЕТНЕРА НА СТИХИ И ГЁТЕ В «КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОМ КЛАССЕ ВУЗА» .....	162
<b>Грядунова Е.Н., Токмакова М.А., Якунина М.А., Токмаков Н.В.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА УСВОЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПО ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ .....	169
<b>Демидова Е.А.</b> ЭКОСИСТЕМНЫЙ ВЗГЛЯД НА ЛОГИСТИКУ ПРОЕКТНЫХ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	174
<b>Державина Н.М.</b> РОЛЬ ДИСЦИПЛИН БОТАНИЧЕСКОГО ЦИКЛА ДЛЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ИНСТИТУТЕ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК И БИОТЕХНОЛОГИИ ОГУ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА .....	178
<b>Ефанова О.А.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ .....	182
<b>Ефлова З.Б.</b> АКТУАЛЬНЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЙ РОССИЙСКОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ И СЕЛЬСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА: ПОДХОДЫ, КОНТЕКСТЫ И КОНЦЕПТЫ .....	187
<b>Звонарева Е.А., Жукова М.И., Иванов А.А.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПО ХИМИИ .....	192
<b>Зеленина Е.В.</b> РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ОСОБЕННОСТЯМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА РАЗЛИЧНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ПЕРИОДОВ .....	196
<b>Исмаилова Х.Э., Аракава Каздэ</b> ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТАМИ-ЯПОНЦАМИ .....	201
<b>Кролевецкая Е.Н.</b> ПОЛИСУБЪЕКТНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА .....	205
<b>Курасбедиани З.В.</b> ВЛИЯНИЕ СПОРТИВНЫХ ЕДИНОБОРСТВ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА БУДУЩИХ ТАМОЖЕННИКОВ .....	209
<b>Легостаева О.В.</b> РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ПОСЛОВИЦ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ. ТИПОЛОГИЯ ДВУЯЗЫЧНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ .....	213
<b>Лидинфа Е.П., Баранова С.В., Тихонович М.И.</b> ЦИФРОВЫЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ: ИЗМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ УКЛАДОВ, ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ, ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРЕНДОВ .....	219
<b>Монахов О.Н.</b> УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА .....	229
<b>Морозова О.И., Семенихина А.В., Торгачёв Д.Н.</b> НОВЫЕ РЕШЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ЦИФРОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ .....	235

<b>Николаев В.А., Олевская И.А., Котикова А.А.</b> ЗНАКОМСТВО БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ПРАВОВЫМ ОБЕСПЕЧЕНИЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....	239
<b>Никульцева Д.А., Шейерман М.В.</b> ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ .....	244
<b>Образцов П.И., Марченко Е.Ю.</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	248
<b>Образцов П.И., Абрамкина О.Г., Никитина А.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ГОТОВНОСТИ К ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ВУЗЕ .....	253
<b>Павлова Т.А., Уварова М.Н.</b> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МАТЕМАТИКА» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ АГРОИНЖЕНЕРИЯ .....	256
<b>Сезонова Т.В.</b> К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ КРИМИНАЛИСТИКИ ИНОСТРАННЫМ ОБУЧАЮЩИМСЯ В ВУЗЕ МВД .....	260
<b>Селеменова Е.М., Кузнецова Е.В., Губарева Л.И., Лысак О.Г.</b> КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА ЗНАНИЙ БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНО-ИМИТАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ .....	263
<b>Селютин В.Д., Яремко Н.Н.</b> ПРОПЕДЕВТИКА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ НЕКОРРЕКТНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ .....	268
<b>Сергеева Н.И., Андреева Л.А.</b> СОДЕРЖАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОХРАНЫ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ АУДИОКУРСА (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЯ) .....	273
<b>Сиянов А.И., Абдулманов Д.И.</b> ОСОБЕННОСТИ КОМПЕТЕНТНОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СТРОИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ .....	282
<b>Софронов Р.П., Находкина А.Т., Павлова М.Г., Гоголева С.П., Кычкина Т.С.</b> СИСТЕМА АГРОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ .....	286
<b>Струкова Т.В.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЖАНРА ЗАГАДКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .....	290
<b>Тихий В.И., Федяева Т.В., Кудинова А.Ю.</b> ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ .....	294
<b>Хмызова Н.Г., Кузнецова Е.В.</b> ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ МОДУЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (ПО ОТРАСЛЯМ) .....	300
<b>Черникова С.М., Ягупова Т.А.</b> ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИМ И ПРОЕКТНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ .....	306
<b>Шалимова О.Н., Антонова Ю.Н.</b> ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	309
<b>Шульдешова Н.В., Кузьмина А.И.</b> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ФОНЕ ПАНДЕМИИ COVID-19 .....	313
<b>Яровая М.А., Астахова Н.Н., Лазарева Е.К.</b> ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО БИОЛОГИЧЕСКОЙ ХИМИИ СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ .....	317
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ .....	321
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ .....	322



Scientific journal  
It was founded in 1940  
Is published 4 times a year  
**Vo 1.1 - No. 94 2022**

# SCIENTIFIC NOTES OF OREL STATE UNIVERSITY

The founder – Federal State Budget Educational Institution  
of Higher Education

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

Editorial board:

Scientific editor-in-chief

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

Scientific deputy editor-in-chief

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

Board members:

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

**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»

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

© Team of authors, 2022

© OSU named after I.S. Turgenev, 2022

## Contents

### HISTORICAL SCIENCES

**Arbekov A.B.**

“AFGHANISTAN AS A THEATER OF WAR WITH RUSSIA” IN DISCUSSION OF THE BRITISH HIGH  
COMMAND IN THE 80 s. OF XIX CENTURY ..... 7

**Goncharova E.V.**

A GARDEN AND PARK COMPLEX IN THE SPACE OF A PROVINCIAL NOBLE ESTATE  
THE SECOND HALF OF THE XVIII CENTURY (ON THE EXAMPLE OF PSKOV PROVINCE) ..... 15

**Dolakova M.I.**

FINANCIAL POLICY OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE SECOND HALF  
OF THE XIX – EARLY XX CENTURY THROUGH THE PRISM OF CIVIL INITIATIVES ..... 19

**Zelenskaya Yu.N., Klimentyev N.D.**

ACTIVITIES OF THE KARELO-FINNISH STATE UNIVERSITY UNDER EVACUATION  
IN THE CITY OF SYKTYVKAR KOMI ASSR (1941–1944). ..... 24

**Kuznetsov Yu.V.**

REPRESENTATION OF AFRICAN AMERICANS IN HISTORY TEXTBOOKS  
OF THE LATE 1950's – 1960's ..... 30

**Mironova T.P.**

CONTACTS BETWEEN SOVIET AND FRENCH SCIENTISTS-PHILOLOGISTS IN THE 1920s ..... 35

**Nikitin D.S.**

ANGLO-INDIAN COMMUNITY THROUGH VICEROY MINTO' PAPERS ..... 41

**Nikonov V.V.**

APPEALS OF THE MOSCOW DIOCESAN GUARDIANSHIP ABOUT THE POOR OF THE CLERGY  
AND ORPHANS AS A REACTION TO THE ANTI-CHURCH STATE POLICY IN 1918 ..... 44

**Popkova O.V.**

THE BRITONS' PERCEPTION OF RUSSIA OF THE END OF THE XVII – THE FIRST QUARTER  
OF THE XVIII CENTURY ..... 49

**Feldman P.V.**

GROVER CLEVELAND AND THE DEBATES IN THE US CONGRESS ON THE CURRENCY ISSUE  
IN THE SECOND HALF OF THE 1880s ..... 54

### PHILOLOGICAL SCIENCES

**Aliferenko E.I.**

THE CATEGORY ‘PROVINCIAL POET’ IN THE ARTISTIC SYSTEM OF REGIONAL CULTURE  
(ON THE PROBLEM OF LITERARY LOCAL LORE) ..... 59

**Almalchi Hamid Sabah Hlaikhel**

THE ARTISTIC SIGNIFICANCE OF ANTHROPOPHONES IN I.S. TURGENEV'S NOVEL  
«THE NOBLE NEST» ..... 63

**Bagautdinova G.G.**

ARTISTIC PRINCIPLES OF THE IMAGE OF THE «DECENT MAN» TYPE IN THE «LETTERS  
OF A METROPOLITAN FRIEND TO A PROVINCIAL GROOM» BY I. A. GONCHAROV ..... 68

**Belsky I.O.**

DOCUMENTARY AND FICTION IN THE LINGUISTIC DETECTIVE BY LAURENT BINET  
«THE SEVENTH FUNCTION OF LANGUAGE» ..... 71

**Bubnov S.A., Khomiakov V.I.**

THE SONG OF THE DOG BY S.A. YESENIN IN THE CONTEXT OF THE LITERARY PROCESS  
OF THE MID-1910s ..... 76

**Golban O.S.**

THE OPPOSITION OF VICTORIAN SOCIETY TO THE NATURAL WORLD  
IN J. FOWLES' NOVEL «THE FRENCH LIEUTENANT'S WOMAN» ..... 80

**Kolyhanova E.G.**

I.S. TURGENEV'S REFLECTIONS ON CHILDREN'S LITERATURE  
(BASED ON PREFACES WRITTEN BY THE WRITER TO WORKS OF FICTION FOR YOUNG READERS) ..... 85

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

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

<b>Kulikova O.O.</b> THE COLORISTIC UNIQUENESS OF THE LANDSCAPE IN THE CORRESPONDENCE OF I.S. TURGENEV .....	88
<b>Makarova A.A.</b> THE IMAGES OF CHILDHOOD IN L. TOLSTOY AND L. ANDREYEV'S WORKS .....	92
<b>Markov A.V.</b> A HIDDEN CONVERSATION BETWEEN M. L. GASPAROV AND V.V. BIBIKHIN ABOUT BRYUSOV AND THE BIRTH OF ACADEMIC PUBLICITY IN THE 1990s .....	96
<b>Martynova E.M.</b> CHIAROSCURO IN THE POETICS OF R.I. ROZHDESTVENSKY .....	101
<b>Mikheicheva E.A.</b> "FORMER PEOPLE" IN M. GORKY AND L. ANDREYEV'S WORKS .....	105
<b>Osyannikova A.A.</b> HEDGEHOG AND BEAR-CUB IN THE FOG: THE FAIRY-TALE WORLD OF SERGEI KOZLOV IN THE MIRROR OF EASTERN PHILOSOPHY .....	108
<b>Pimenova N.I.</b> PLOT-COMPOSITIONAL PARALLELISM IN TRANSLATED LIVES OF «PAIRED» SAINTS .....	114
<b>Semanin A.Yu.</b> ABOUT THE EDITIONS OF THE LIFE OF ST. ANDREW OF SMOLENSK .....	121
<b>Strukova T.V., Dudina E.F.</b> THE WORLD OF NOBLE CULTURE IN THE RIDDLES OF THE POET OF 19TH CENTURY NICHOLAI PLISSKY .....	126
<b>Shamova N.V., Kurguzova N.V.</b> THE MAIN CHARACTER IN THE NOVELS OF THE GENRE LITRPG .....	130
<b>Shinkaruk V.E.</b> "ZVOZDNYBYLET" BY V.P. AKSYONOV: THE MYTH OF THE "RUSSIAN SALINGER" (ACCORDING TO ARCHIVE DATA) .....	134
<b>PEDAGOGICAL SCIENCES</b>	
<b>Aldoshina M.I., Lebedeva Yu.I.</b> POTENTIAL OF DISTANCE EDUCATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION IN THE FORMATION OF TEACHER'S COMPETENCE .....	139
<b>Amelichkin A.V.</b> MARKETING COMMUNICATION TOOLS EDUCATION IN THE INTERNET AND NEW MEDIA OF «SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES» DIRECTION FOR MASTERS .....	144
<b>Aronova S.A., Fefelov S.V.</b> THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF UNIVERSAL COMPETENCIES FOR STUDENTS STUDYING IN THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAMS OF THE HISTORICAL AND LEGAL PEDAGOGICAL PROFILE .....	148
<b>Bakhvalova T.V., Popova A.R.</b> CREATIVE WORKS OF I.S. TURGENEV AS A SOURCE OF STUDY IN SCHOOL AND UNIVERSITY PRACTICE OF HISTORY AND FUNCTIONING OF ANTHROPONYMS .....	154
<b>Gavrilova O.A.</b> FORMATION OF SKILLS OF PERFORMING INTERPRETATION OF N.K. MEDTNER'S VOCAL COMPOSITIONS BASED ON THE POEMS OF I. GOETHE IN THE «CONCERTMASTER CLASS OF THE UNIVERSITY» .....	162
<b>Gryadunova E.N., Tokmakova M.A., Yakunina M.A., Tokmakov N.V.</b> STUDY OF FACTORS INFLUENCING THE ASSIMILATION OF THEORETICAL MATERIAL IN GENERAL TECHNICAL DISCIPLINES .....	169
<b>Demidova E.A.</b> ECOSYSTEM APPROACH TO LOGISTICS OF PROJECT AND RESEARCH WORKS OF SCHOOLCHILDREN .....	174
<b>Derzhavina N.M.</b> THE ROLE OF THE DISCIPLINES OF THE BOTANICAL CYCLE FOR THE ECOLOGICAL EDUCATION OF STUDENTS AT THE INSTITUTE OF NATURAL SCIENCES AND BIOTECHNOLOGY OF THE I.S. TURGENEV OSU .....	178
<b>Efanova O.A.</b> USING THE «LANGUAGE PORTFOLIO» TECHNOLOGY WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY .....	182
<b>Eflova Z.B.</b> RELEVANT METHODOLOGICAL TOOLKIT FOR RESEARCHING THE RUSSIAN RURAL SCHOOL AND RURAL TEACHERS: APPROACHES, CONTEXTS AND CONCEPTS .....	187
<b>Zvonareva E.A., Zhukova M.I., Ivanov A.A.</b> ORGANIZATION OF GROUP WORK OF STUDENTS IN THE GENERAL EDUCATIONAL SPACE ON CHEMISTRY .....	192
<b>Zelenina E.V.</b> DEVELOPMENT OF STUDENTS' INTEREST IN LINGUISTIC ASPECTS OF THE ENGLISH LANGUAGE OF DIFFERENT HISTORICAL PERIODS .....	196
<b>Ismailova Kh.E., Arakawa Kaede</b> DIFFICULTIES OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BY JAPANESE STUDENTS .....	201
<b>Krolevetskaya E.N.</b> POLYSUBJECT TRAJECTORY OF TEACHER'S PROFESSIONALISM .....	205
<b>Kurasbediani Z.V.</b> INFLUENCE OF SPORTS COMBATS ON THE PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE CUSTOMS OFFICERS .....	209
<b>Legostaeva O.V.</b> DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS ON THE EXAMPLE OF PROVERBS IN RUSSIAN AND ENGLISH. TYPOLOGY OF BILINGUAL CREATIVE TASKS .....	213
<b>Lidinfa E.P., Baranova S.V., Tikhonovich M.I.</b> DIGITAL CHALLENGES OF OUR TIME: CHANGING TECHNOLOGICAL PATTERNS, PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF PUBLIC RELATIONS, TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL TRENDS .....	219
<b>Monahov O.N.</b> LEVEL DIFFERENTIATION OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF A FUTURE MILITARY SPECIALIST .....	229
<b>Morozova O.I., Semenikhina A.V., Torgachev D.N.</b> NEW SOLUTIONS IN EDUCATION: DIGITAL CHALLENGES AND OPPORTUNITIES .....	235

---

<b>Nikolaev V.A., Olevskaya I.A., Kotikova A.A.</b> INTRODUCING FUTURE TEACHERS WITH THE LEGAL SUPPORT OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES .....	239
<b>Nikultseva D.A., Scheierman M.V.</b> PROVERBS AND SAYINGS AS A MEANS OF ORGANIZING FOREIGN LANGUAGE CLASSES WITHIN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF SOCIO-CULTURAL AND LINGUISTIC COMPETENCES .....	244
<b>Obraztsov P.I., Marchenko E.Y.</b> MODEL OF THE FORMATION OF INTERCULTURAL TOLERANCE AMONG FUTURE TEACHERS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN SECONDARY VOCATIONAL ORGANIZATIONS .....	248
<b>Obraztsov P.I., Abramkina O.G., Nikitina A.V.</b> FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED READINESS FOR BUSINESS COMMUNICATION OF FUTURE CIVIL SERVANTS AND MUNICIPAL EMPLOYEES .....	253
<b>Pavlova T.A., Uvarova M.N.</b> PROJECT ACTIVITY IN THE DISCIPLINE «MATHEMATICS» AS A MEANS OF FORMING THE COMPETENCIES OF BACHELORS IN THE FIELD OF AGROENGINEERING .....	256
<b>Sezonova T.V.</b> ON THE QUESTION OF TEACHING CRIMINOLOGY TO FOREIGN STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS .....	260
<b>Selemenova E.M., Kuznetsova E.V., Gubareva L.I., Lysak O.G.</b> COMPREHENSIVE ASSESSMENT OF THE KNOWLEDGE OF FUTURE TECHNICIANS WITH THE USE OF INTERACTIVE SIMULATION TECHNOLOGY AS A CONDITION FOR DETERMINING THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE .....	263
<b>Selyutin V.D., Yaremko N.N.</b> PROPAGANDICS OF TEACHING TO SOLVING ILL-POSED PROBLEMS IN THE PREPARATION OF A FUTURE TEACHER OF MATHEMATICS IN A UNIVERSITY .....	268
<b>Sergeeva N.I., Andreeva L.A.</b> THE CONTENT, ORGANIZATION AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL SPEECH OF STATE PROTECTION SPECIALISTS BASED ON THE USE OF AN AUDIO COURSE (ACCORDING TO THE RESULTS OF THE STUDY) .....	273
<b>Siyanov A.I., Abdulmanov D.I.</b> FEATURES OF COMPETENCE-BASED PRACTICAL TRAINING OF CONSTRUCTION SPECIALISTS .....	282
<b>Sofronov R.P., Nakhodkina A.T., Pavlova M.G., Gogoleva S.P., Ychkina T.S.</b> AGROECOLOGICAL EDUCATION SYSTEM IN THE CONDITIONS OF A RURAL SMALL SCHOOL .....	286
<b>Strukova T.V.</b> USING OF THE COGNITIVE-HEURISTIC POTENTIAL OF THE GENRE OF RIDDLES IN TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE .....	290
<b>Tikhii V.I., Fedyaeva T.V., Kudinova A.Yu.</b> FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN THE PROCESS OF TEACHING GEOGRAPHY .....	294
<b>Khmyzova N.G., Kuznetsova E.V.</b> PRACTICE-ORIENTED MODULES FOR THE FORMATION OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES FOR BACHELORS OF VOCATIONAL TRAINING (BY INDUSTRY) .....	300
<b>Chernikova S.M., Yagupova T.A.</b> POSSIBILITIES OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING ARTISTIC, GRAPHIC AND DESIGN DISCIPLINES .....	306
<b>Shalimova O.N., Antonova Yu.N.</b> FORMATION OF COMPETENCIES IN DISTANCE TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE .....	309
<b>Shuldeshova N.V., Kuzmina A.I.</b> DISTANCE LEARNING AMID THE COVID-19 PANDEMIC .....	313
<b>Yarovataya M.A., Astakhova N.N., Lazareva E.K.</b> THE FEATURES OF MASTERING THE BIOLOGICAL CHEMISTRY EDUCATIONAL PROGRAM BY THE STUDENTS OF THE MEDICAL INSTITUTE IN THE HYBRID LEARNING FORMAT .....	317

УДК 327.5:94(410+470+581)

UDC 327.5:94(410+436+470)

**АРБЕКОВ А.Б.**соискатель, научный сотрудник, Тульский государственный музей оружия  
E-mail: killkennedy123@yandex.ru**ARBEKOV A.B.**Postgraduate Student, Researcher, Tula State Arms Museum  
E-mail: killkennedy123@yandex.ru**ДИСКУССИЯ «АФГАНИСТАН КАК ТЕАТР ВОЙНЫ С РОССИЕЙ» В СРЕДЕ ВЫСШЕГО БРИТАНСКОГО КОМАНДОВАНИЯ В 80-х ГОДАХ XIX ВЕКА****“AFGHANISTAN AS A THEATER OF WAR WITH RUSSIA” IN DISCUSSION OF THE BRITISH HIGH COMMAND IN THE 80 s. OF XIX CENTURY**

*В настоящей статье автор на основе документов британских архивов анализирует деятельность высшего британского командования в 80-х годах XIX века по планированию военных операций против России в Афганистане и сопредельных с ним территориях. В основе исследовательского интереса лежит переосмысление устоявшейся в историографии научной точки зрения по вопросу трансформации британской военной стратегии в Центральной Азии в обозначенный хронологическими рамками период.*

*Ключевые слова:* Большая игра; военная разведка; военно-стратегическое планирование; международный кризис; Главный штаб.

*The author analyzes in this article the activities of the British high command in the 80s of the XIX century in planning military operations against Russia in Afghanistan and adjacent territories, based on documents from the British archives. The research interest is based on the reassessment of the point of view established in historical works on the issue of the transformation of the British military strategy in Central Asia in the period indicated by the chronological framework.*

*Keywords:* Great game; military intelligence; military strategic planning; international crisis; Head Staff.

В конце 2021 г. правительство США вывело свои военные контингенты из Афганистана. Это привело к падению местной администрации и захвату власти движением «Талибан» (запрещено в РФ), что заставило вновь обратить пристальные взоры всего мира на Средний Восток и изучать возможные перспективы политического устройства региона в обозримом будущем.

Подобные события, в свою очередь, позволяют нам обратиться к историческим эпизодам относительно недавнего прошлого, когда Афганистан являлся точкой сопряжения интересов двух крупнейших империй – Российской и Британской в рамках т.н. «Большой игры» – и играл важную роль в военной стратегии Соединенного королевства в последней трети XIX столетия.

Фактически со второй половины 70-х гг. XIX в. в среде высшего британского командования Афганистан воспринимался не только как буферное государство, отделявшее российские владения в Центральной Азии от Индии, но и как вероятный театр войны с Россией. После завершения второй Англо-афганской войны (1878–1881) развернулась довольно жаркая дискуссия в армейских кругах по вопросу определения места и значения Афганистана в британской военной стратегии на Среднем Востоке, которая, по мнению ряда историков, после событий Пендинского кризиса 1885 г. стала приобретать преимущественно оборонительный, а не наступательный характер. В частности, подобную позицию занимает британский исследователь Р. Джонсон [5, pp. 717, 742–743]. Среди русскоязычных авторов схо-

жего мнения придерживается М.К. Басханов [1, с. 103–105, 119–120]. Однако, на наш взгляд, военная стратегия Соединенного королевства в Центральной Азии и дискуссия, выстроенная вокруг нее, в среде высшего британского командования не претерпевали на протяжении 80-х гг. XIX в. кардинальных изменений – Лондон упорно отстаивал идею активной обороны по операционной линии Кандагар–Кабул, а Симла выступала за решительные действия по направлению к Герату.

В целом проблема обороны Индии от «русской угрозы» является наглядной иллюстрацией нарастающей тенденции в 80-х гг. XIX в. в политических структурах Великобритании к осуществлению более комплексного подхода к решению данного вопроса на основе военной науки.

Дислоцированные в Индии войска подразделялись на отдельные армии трех крупных провинций-президентств еще со времен Ост-Индской кампании – Бомбей, Бенгалия, Мадрас – имевших свой штаб, военную организацию и главнокомандующего. Верхнюю ступень в этой иерархии занимал главнокомандующий войсками Индии, обеспечивавший наряду с этим прямой контроль над Бенгальской армией и подчинявшийся лично вице-королю. Такое административное разделение англо-индийских войск на три президентства порождало дополнительные сложности с точки зрения их военной организации.

На практике полностью отсутствовала система централизованного высшего командования ар-



мией и управления ее отдельными институтами. Главнокомандующий в Индии не мог напрямую контролировать туземные армии Мадраса и Бомбея, и его полномочия в этих президентствах ограничивались лишь надзором над британскими войсками [8, pp. 41–49; 11, pp. 55–56]. В то же время, согласно исследованиям Б. Робсона, в Индии не существовало резерва и каких-либо мобилизационных схем. Соответственно не было предусмотрено наличие в мирное время интендантских служб, штабов различных оперативных соединений и единого Генерального штаба для составления планов возможной кампании, поэтому сведение полков в бригады и дивизии сопровождалось огромными организационными, финансовыми и материальными проблемами [11, pp. 63–64]. Таким образом, несмотря на сравнительно большой военный контингент, расположенный в Индии, в размере 190 тыс. чел. [8, p. 5], лишь небольшая часть этой внушительной цифры могла быть задействована в операциях за ее пределами. При этом местная армия могла эффективно вести асимметричную войну против менее развитого в военном отношении противника (Абиссинская кампания 1867–1868 гг., Англо-афганская война 1878–1881 гг.), но ее организационная структура вряд ли была готова к столкновению с современными европейскими войсками.

Недостатки военной организации в Индии, выявленные в ходе второй войны с Афганистаном, заставили местных властей пересмотреть механизм развертывания англо-индийских вооруженных сил и принцип их военного и административного управления. Для этого в июле 1879 г. была сформирована специальная комиссия под председательством вице-губернатора Бенгалии сэра Эшли Идэна в составе компетентных британских офицеров, таких как генерал-майор Ф. Робертс и полковник Ч. Макгрегор. По итогам ее работы был подготовлен объемный отчет, в котором на основе опыта столкновений с афганцами, военные специалисты сформулировали программу последовательных преобразований англо-индийской армии, конкретизировав форму дальнейшей «наступательной политики» Англии в Центральной Азии на ближайшие десятилетия.

В частности, одной из главных рекомендаций комиссии стала подготовка «для операций против России или Афганистана при поддержке России двух армейских корпусов от 50,000 до 60,000 чел. при 180 орудиях» [8, p. 7]. Для этого по заключению специалистов требовалось упразднить систему трех отдельных армий-президентств и заменить ее на четыре единообразных армейских корпуса, четко привязанных к определенным районам Индии по территориальному принципу – Бенгальский, Пенджабский, Бомбейский, Мадрасский. Во главе каждого корпуса следовало назначить генерал-лейтенанта британской армии, стоявшего во главе грамотно организованного штаба из офицеров, представлявших все ветви военной администрации в Индии [8, pp. 21–22]. Комиссией также предлагалось сформировать резерв в 60 тыс. чел., быстро мобилизующийся в случае национальной угрозы [8, p. 7]. Это в свою оче-

редь настоятельно требовало улучшения существующей местной транспортной инфраструктуры, поэтому председатели уделили особе внимание системам коммуникаций. Они пришли к выводу о стратегической необходимости дополнительно провести две железнодорожные ветки из Индии к Кветте и Кохату с целью концентрации войск на северо-западной границе, чтобы в случае очередных осложнений с Афганистаном или Россией в Центральной Азии обеспечить быстрое занятие Кандагара и Кабула [8, pp. 164–165]. Также были представлены подробные рекомендации по структурированию вертикали военной власти для чего ставку главнокомандующего следовало переместить из Калькутты на постоянную основу в Симлу вместе с Генеральным штабом и подчиненным ему разведывательным департаментом, которые полностью обеспечивали контроль над процессом военно-стратегического планирования возможных кампаний, снабжения и мобилизации действующей армии [8, pp. 49–56].

Таким образом комиссия Идэна экстраполировала опыт европейских военных организаций того времени, где каждый отдельный территориально-окружной корпус представлял собой с одной стороны полностью обособленную боевую единицу, с другой – за счет единообразного подхода к управлению – высокоорганизованное тактическое соединение, способное эффективно действовать в составе крупной армейской группировки. Начальник Азиатской части Главного штаба полковник Л.Н. Соболев 29 мая 1880 г., комментируя поступившие из Лондона сведения о результатах комиссии Идэна, писал, что переустройство англо-индийской армии, «без сомнения, упрочит положение англичан на полуострове и даст им возможность действовать более решительно на своих границах» [2, Л. 15].

Однако сразу после официального окончания второй Англо-афганской войны в мае 1881 г. пришедшие к власти либералы перешли к традиционной для них политической концепции «искусного сдерживания» (*masterly inactivity*), которая совершенно не разделялась армейской корпорацией как в метрополии, так и в Индии. Кроме того, ряд реакционно настроенного офицерства во главе с Верховным главнокомандующим вооруженных сил Великобритании герцогом Кембриджским выступал категорически против каких-либо серьезных нововведений в военно-административную организацию англо-индийской армии [10, p. 241]. Поэтому правительство У. Гладстона довольно избирательно и медленно имплементировало рекомендации комиссии Идэна. В частности, подверглись сокращению 4 туземных кавалерийских и 18 пехотных полков, за счет которых была повышена численность кадров в остальных туземных пехотных и кавалерийских полках до 832 и 550 чел. соответственно. Также, три отдельных артиллерийских департамента армий Бенгалии, Бомбея и Мадраса упразднились и переходили под единое управление индийского правительства. Реорганизации частично подверглась и система транспортного снабжения: в мирное время в каждом округе учреждалось

особое депо для хранения перевозочных средств, число слонов в качестве транспорта сокращалось и увеличивалось количество легких повозок, запряженных мулами и пони, а также составлялся единый устав комиссариатской службы для всей Индии [4, pp. 28–29; 3, Л. 69–73].

Тем не менее, главные рекомендации – упразднение трех армий-президентств и создание четырех армейских корпусов, территориально привязанных к местам комплектования и мобилизации, – оставались нереализованными вплоть до 1895 г. Также, несмотря на постоянное увеличение общей протяженности железнодорожного сообщения в Индии с 1878 по 1885 гг. с 8 до 12 тыс. миль [9, р. 1], меры по улучшению транспортной инфраструктуры не оказывали влияния на принципиально важные вопросы – скорость сосредоточения армии на северо-западной границе и упрощение системы ее снабжения во время выполнения последующих операций.

Параллельно Россия продолжала укреплять свои позиции в Средней Азии. После взятия Геок-Тепе 24 января 1881 г., она присоединяет к своим владениям текинский оазис. Данное приобретение открывало новые возможности для стратегического развертывания российской армии и привело к постепенному смещению центра тяжести ее возможного удара с Туркестана на Закаспийскую область по направлению к Индии в случае очередного конфликта с Великобританией. В феврале 1884 г. царское правительство провозгласило об аннексии Мерва, что практически завершило процесс покорения Средней Азии и включения ее в административный состав Российской империи.

На фоне стремительных завоеваний России в Центральной Азии активизации политики «искусного сдерживания» значительно возросли алармистские настроения в среде британской военной элиты и участились призывы к более решительным действиям. Именно в это время генерал-квартирмейстер армии в Индии Ч. Макгрегор написал масштабный аналитический труд «Оборона Индии: стратегическое исследование», который М.К. Басханов охарактеризовал как «магнум опус» британского офицера [1, с. 94]. Также справедливо замечание исследователя о том, что название этой работы не соответствует идеологическому и фактическому ее наполнению, т.к. основной постулат «Обороны Индии» являлся квинтэссенцией распространенного выражения – «лучшая защита – это нападение» [1, с. 96].

В целом «Оборона Индии» Ч. Макгрегора представляет собой комплексную военно-стратегическую концепцию, которая развивала более ранние идеи автора о характере и методах ведения боевых действий против России в Европе, Малой Азии и на Среднем Востоке, об определении основного операционного направления и способов потенциального развертывания российских и англо-индийских войск в случае вооруженного конфликта. В представлении Ч. Макгрегора российское командование в случае войны с Великобританией попытается организовать наступление в Афганистан с перспективой вторжения в пределы Индостана. Для этого

будут подготовлены пять колонн, две из которых, дислоцированные в Закаспийской области, предназначены для захвата Герата, оставшиеся три, сформированные в Туркестане, выберут в качестве целей Кабул, Читрал и Памирскую область [6, р. 11]. Главным направлением, по мнению автора, станет Гератское, поскольку «наступление русских на Кабул будет длительной и сложной операцией» [6, pp. 193–194]. Остальные варианты продвижения российских колонн им признавались как демонстративные. По подсчетам Макгрегора через 2,5 месяца с момента объявления мобилизации российское командование будет способно сосредоточить в предместье Герата 35 тыс. чел. и спустя два месяца еще 23 тыс. чел. Параллельно с этим в течение 3 месяцев в районе Кабула будет находиться 26-тысячный отряд и еще 11 тыс. в Читрале и Кашмире – всего 95 тыс. чел. [6, р. 145].

Приведенные Ч. Макгрегором в книге цифры и сроки мобилизации российской армии были явно завышены и очень далеки от реальности, т.к. основывались преимущественно на гипотетических представлениях сотрудников разведывательного департамента в Симле, нежели на точных и опосредованных сведениях. Переоценка мобилизационных возможностей Российской армии прежде всего упиралась в ее огромную численность (около 2 млн чел.), которая значительно превосходила общие количественные показатели англо-индийских войск, и соответственно, согласно выводам Макгрегора, царское правительство будет способно постоянно наращивать свое военное присутствие в Центральной Азии и подпитывать неисчерпаемым резервом наступление на территории Афганистана и далее в Индию. Для нейтрализации подобного расклада он предлагал сформировать антироссийскую «Антанту» в лице Германии, Австро-Венгрии и Турции для совместных агрессивных действий на российских границах. Свою позицию он аргументировал взаимовыгодными обязательствами, в рамках которых островная держава собиралась воспользоваться противоречиями европейских стран, сложившихся в течение 70–80 гг. XIX в., чтобы настроить их против своей соперницы на Востоке.

Идею создания антироссийской «Антанты» он представлял, прежде всего, именно как сдерживающий фактор, который в перспективе даст Великобритании наиболее выгодные позиции в случае начала войны в Центральной Азии. После «дипломатической подготовки», как называл процесс формирования коалиционных сил генерал Макгрегор, автор переходит к поэтапному обсуждению основных наступательных мер, которые подразумевалось производить в трех регионах Российской империи: 1) на территории Польши; 2) в Закавказье; 3) в Туркестане.

В первом случае Макгрегор не рассматривал предельно характер действий, т.к. операции на данном театре войны будут, по его мнению, «полностью находиться в руках австрийского правительства» [6, р. 234]. Во втором случае операции, детализированные автором, полностью повторяли его идеи и наработки пе-

риода Восточного кризиса 1875–1878 гг. Он предлагал организовать высадку англо-индийских войск на черноморском побережье в Батуме для последующей концентрации союзных с Турцией сил численностью около 240 тыс. чел. на железнодорожной линии Потти–Тифлис, параллельно совершая наступление армией численностью до 140 тыс. чел. через территорию Персии по долине Великих рек Тигр и Ефрат [6, р. 233–234].

Затрагивая третий, по сути, главный театр военных действий, генерал-майор Ч. Макгрегор, рассматривал несколько вариантов развертывания англо-индийской армии в зависимости от складывающейся военной обстановки. Идею оборонительной стратегии на индо-афганской границе он последовательно критиковал как основной залог полной катастрофы, которая бы заставила британское командование держать на всех потенциальных линиях наступления российской армии крупный войсковой контингент численностью до полумиллиона чел. и постоянно опасаться подъема национально-освободительного движения в Индии [6, р. 209]. По его мнению, лишь инициативные и решительные действия позволили бы с имеющимися военными ресурсами обеспечить успех вооруженного столкновения с Россией в Центральной Азии.

Всю концепцию наступательных действий в Центральной Азии генерал Макгрегор выстраивал вокруг города Герата в северо-западной части Афганистана. Все пути из ближайших районов Персии, Афганистана, Закаспийской области и Туркестана замыкались именно на нем. Соответственно, обладание Гератом, в теории, обеспечивало одну из сторон удобным плацдармом для наступления как во владения России в Средней Азии, так и в британскую Индию. Поэтому связка Мерв–Герат рассматривалась Ч. Макгрегором с середины 70-х гг. XIX в. как ключевой военный плацдарм, занятие которого российскими войсками вызовет более серьезные последствия, «чем очередная катастрофа в Кабуле» [7, р. 59].

Наиболее предпочтительный сценарий войны с Россией в Афганистане он раскладывал на несколько этапов. В качестве превентивных мер он считал необходимым отправить британских офицеров в Герат для подготовки крепости от нападения российских войск. В это же время правительству в Индии следовало сформировать 10 дивизий общей численностью 120 тыс. чел. при 354 орудиях [6, р. 164–167]. Первые четыре дивизии имели задачу занять все основные коммуникационные линии от Кветты на пути к Герату, остальные выступали в качестве резерва [6, р. 190–191]. При этом автор практически проигнорировал Кабульское операционное направление, лишь добавив один краткий пункт, что в случае такой необходимости потребуется формирование 5-ой и 6-ой дивизий для их размещения в предместьях афганской столицы, чтобы своевременно запереть основные проходы в гряде Гиндукуша [6, р. 194].

После успешного выполнения этой фазы операции генерал-майор Макгрегор предлагал силами 50-тысячного англо-индийского корпуса, разделенного на четы-

ре дивизии, при поддержке туркменских и афганских племен разными маршрутами совершать концентрическое наступление от Кабула через Бамиан, Балх и Самарканд вплоть до Ташкента. «Я думаю, что лучший курс, который мы можем избрать – это взять на себя инициативу и атаковать Россию описанным выше образом, и чем раньше это будет сделано, тем скорее решится Центральноазиатский вопрос...» [6, р. 236], – резюмировал генерал-майор Ч. Макгрегор.

Обращаясь к восприятию современниками данного «стратегического исследования», то можно сразу подчеркнуть, что идея превентивного занятия Герата и перенесения основного центра тяжести удара британской армии против России на центральноазиатский плацдарм не находило всесторонней поддержки в метрополии. Так, еще в ноябре – начале декабря 1878 г. (сразу после вторжения англо-индийской армии в Афганистан) глава разведывательного департамента Военного министерства Великобритании генерал-майор А. Элисон подготовил серию аналитических записок, ставших основанием для последующей разработки концепции обороны Индии от «русской угрозы», которая превалировала в высших эшелонах военной элиты метрополии вплоть до 1907 г. Важной характеристикой этих документов является более предметное указание возможностей царского руководства при консолидации своих военных ресурсов на среднеазиатском плацдарме, оценка которых исходила из опыта неудачного «Джамского стояния» генерала Кауфмана летом 1878 г. Это позволяло высшему британскому командованию выстраивать концепцию обороны Индии не на гипотетических вариантах развертывания российской армии, а более точно прогнозировать варианты продвижения к Афганистану на основе ее реальных на тот момент времени операционных возможностей.

В частности, генерал Элисон указывал, что до тех пор, пока Оренбург не будет соединен железной дорогой с Ташкентом, именно Закаспийскому краю предстоит в ближайшей перспективе выполнять функции главного отправного пункта всех российских военных экспедиций по направлению к индийской границе. Но будучи сторонником военно-политического контроля Кабула он считал, что, даже организовав успешное наступление на Герат, царская армия не будет предпринимать попытки вторжения в пределы Индостана с южного направления через перевал Болан из-за серьезных географических и военно-организационных трудностей, с которыми ей придется столкнуться в этом регионе. В связи с этим, достигнув Кандагара, царские войска, по его мнению, будут продвигаться через Газни на Кабул, чтобы обеспечить контроль над горными проходами Хайбер и Куррам. Исходя из этой предпосылки, он считал наиболее рациональным способом обороны Индии занятие стратегических пунктов по линии горной гряды Гиндукуша [13, pp. 6–8; 14, pp. 1–2]. Поэтому в противовес военным специалистам в Индии генерал Элисон не разделял необходимость оккупации Герата, твердо придерживаясь точки зрения, что англо-индийские войска,

расположенные в Кветте, всегда смогут быстрее занять Кандагар и встретить российскую армию в его предместье, попутно совершая фланговый удар со стороны Кабула [14, р. 3].

Кроме того, по нашему мнению, очень важно обратиться к анализу «Обороны Индии» за авторством главы разведывательного департамента в Лондоне полковника Э. Кэмерона, сменившего на этом посту генерал-майора Элисона в 1883 г. Генерал-майор Ч. Макгрегор в сентябре 1884 г. переслал коллеге в Англию шесть копий своей работы. К марту следующего года полковник Э. Кэмерон по итогам ознакомления со «стратегическим исследованием» подготовил 60-страничный критический отчет, которым во многом руководствовались лидеры либеральной партии при оценке перспектив российского вторжения в Индию накануне и после Пендинского кризиса 1885 г.

Структура упомянутого документа повторяет «Оборону Индии» и фактически является ее лапидарным изложением с четко выстроенной логикой контраргументации по итогам освещения каждой главы. В целом полковник Кэмерон подверг работу генерала Макгрегора бескомпромиссной критике как на военно-стратегическом, так и на оперативно-тактическом уровнях. Он постоянно указывал на амбивалентность расчетов и суждений автора относительно способов и сроков сосредоточения российской армии на границе Афганистана, методов ее развертывания по основным операционным направлениям и предлагаемых контрмер [15, pp. 8–17]. В частности, полковник Кэмерон не понимал как Великобритания даже в союзе другими державами будет способна замыслу Макгрегора после успешной оккупации Герата развивать наступление в Туркестан, если «в этой книге было показано, что армия России в количественном отношении попросту сокрушит нас» [15, р. 56].

В то же время он подчеркивал полное игнорирование автором всех логистических проблем и вопросов снабжения экспедиционных сил обеих сторон в борьбе за Герат, в рамках которого даже многократное количественное превосходство российской армии над британской, в виду невозможности ее адекватного снабжения, не будет играть никакой существенной роли [15, р. 10]. По мнению полковника Кэмерона даже строительство железнодорожной ветки к Мерву не решит всех трудностей передвижения царских войск по протяженной труднопроходимой местности Афганистана и только подведение дороги прямо к индийской границе позволит обеспечить полноценное вторжение в пределы полуострова [15, р. 58]. Но такой сценарий был возможен при полном игнорировании властями в Лондоне и Калькутте факта прямого российского вторжения в афганские пределы, чего не могло произойти в реальности.

Глава разведывательного департамента в метрополии, исходя из контекста документа, придерживался «промежуточного курса» между оккупацией Герата и «пассивного стояния на Инде» [15, р. 34], основанного на теоретических наработках своего предшественника

– генерала Элисона. При этом он абсолютно верно определил, что сама «угроза» Индии без внятной внешнеполитической цели, например захвата Константинополя и Проливов, не имела совершенно никакого смысла для царского правительства. Только в этом случае, по его мнению, «Россия, несомненно, попытается сделать наше положение в Индии как можно более неудобным» [15, р. 57]. Основываясь на данной предпосылке, глава разведывательного департамента в Лондоне соглашался с генералом Макгрегором лишь по части подготовки масштабной военно-морской экспедиции в союзе с Турцией для атаки черноморского побережья российского Закавказья через проливы Босфор и Дарданеллы, чтобы обеспечить контроль над акваторией Каспийского моря тем самым отрезать Закаспийскую область от основных баз и систем коммуникаций с Кавказом [15, р. 59].

Затрагивая жевопрос формирования антироссийской «Антанты», полковник Кэмерон иронично замечал, что финансовые расходы Великобритании на поддержание такой военной коалиции «будут гораздо больше, чем жители этой страны (Англии. – А.А.) согласятся перенести», и в таком случае «партия, которая уже поддерживает идею оставить Индию «на растерзание», возрастет в значительной степени» [15, р. 34–35]. Кроме того, военные круги в Лондоне очевидно более серьезно задумывались о глобальных последствиях территориального раздела российских владений на Кавказе и в Средней Азии, указывая, что это нарушит существующий баланс сил в регионе и будет «слабым утешением тем, кто осознает опасность (для Индии. – А.А.), но видит всю сложность такого решения» [15, р. 57].

В заключении полковник Кэмерон резюмировал, что все предложения Макгрегора имели строго наступательный и абсолютно химерический характер: «Он (Макгрегор. – А.А.) хочет, чтобы мы отделились от источников снабжения, и столкнулись с Россией на неравных условиях в отношении расстояния, коммуникационных проблем, транспорта прямо в сердце Азии, на позиции, где даже значительный успех не станет решающим...» [15, р. 59].

Несмотря на резкую критику со стороны военных специалистов метрополии, идею упреждения в борьбе за Герат генерал Макгрегор продолжал ревностно отстаивать даже в разгар Пендинского кризиса, когда российские войска под командованием генерал-лейтенанта Комарова были несравненно ближе к данной крепости нежели англо-индийский военный гарнизон в Сиби. С точки зрения Макгрегора, единственно верным решением в сложившихся обстоятельствах было любой ценой как можно быстрее отправить британский армейский корпус именно в Герат, чтобы защитить город от захвата российскими войсками, т.к. «захватывать Герат проще, чем отвоевывать его у русских» [1, с. 101–102].

Прямо противоположной, на первый взгляд, позиции придерживался герой второй Англо-афганской войны (1878–1881) генерал-лейтенант Ф. Робертс, которую он аргументировано изложил в записке от 22 мая 1885 г.

«Каковы уязвимые места России? И как недавние события влияют на нашу пограничную политику в Индии». При поверхностном изучении основных доводов, представленных в документе, может показаться, что идея о превентивном занятии Герата на данном историческом этапе уже не находила полной поддержки у генерала Робертса, и если раньше он однозначно выступал за решительные наступательные действия против России в Афганистане, то теперь предлагал перейти к оборонительной стратегии по протяженности хребта Гиндукуша на коммуникационной линии Кандагар–Кабул [5, р. 717–718]. Однако более тщательное изучение эпистолярного наследия и последующих военных концепций генерала Робертса позволяет нам однозначно утверждать, что его идеи к началу Пендинского кризиса, как и на всем протяжении 80 гг. XIX в., не претерпели значительной трансформации, однако предлагаемые им стратегемы четко соотносились с доступными в Индии военными ресурсами.

Так, в частном письме от 3 мая 1885 г. к основоположнику «наступательной политики» Г. Роулинсону генерал Ф. Робертс откровенно изложил собственные взгляды на план возможной кампании против России: «Я немедленно бы отправил армейский корпус в Кандагар <...> Затем я бы продвинул его к Герату, заняв Кандагар вторым корпусом, чтобы защитить наши линии коммуникаций... Сейчас, я думаю, что если мы будем действовать смело и решительно – шансы будут в нашу пользу, и даже если мы не сможем занять Герат раньше русских, мы сможем выбить их оттуда, и обрушить на них такое наказание, которое предотвратит повторение Афганского вопроса на многие годы вперед» [10, р. 319].

При таком прочтении корреспонденции генерала Робертса можно сделать вполне обоснованное предположение, что его аналитические записки преследовали цель убедить с позиции «мягкой силы» высшее политическое руководство Великобритании в необходимости усиления англо-индийской армии и приведения ее в состояние повышенной боевой готовности, вместо прямолинейного призыва к превентивным действиям. Уже сразу после Пендинского кризиса британское правительство увеличило численность военного гарнизона в Индии на 10 тыс. британских и 20 тыс. туземных войск. При этом генерал Робертс проводил подготовку двух корпусов и резервной дивизии в мирное время для их быстрого оперативного развертывания в случае войны с Россией, а к лету 1887 г. была достроена железная дорога до Кветты [10, pp. 353–356; 9, Appendix E, p. cxv].

В то же время, в отличие от своих коллег из метрополии, «Бобс» придерживался довольно революционной для Великобритании поздней викторианской эпохи идеи перехода от многовековой практики «маринизма», характерной для британской военной традиции, к континентальной модели борьбы против России в точках прямого соприкосновения сфер влияния двух империй, прежде всего в Афганистане. В личной переписке с премьер-министром консервативного правительства

лордом Солсбери, пришедшего к власти в июле 1885 г., генерал Робертс указывал, что «даже если мы сможем оперировать в Черном море, Россия, по моему мнению, будет действовать, насколько это возможно, в оборонительном ключе на этом (Кавказском. – А.А.) направлении, в то время как она будет стремиться направить каждого солдата в Афганистан. Она хорошо знает, что это наше слабое место, и именно там она попытается оказать на нас давление...» [10, р. 322].

Данная сентенция ложилась в основу последующего военно-стратегического планирования в период командования генералом Робертсом армией в Индии (1885–1893). Так, согласно заключению Индийского Мобилизационного Комитета от 3 октября 1887 г. в случае эскалации конфликта с Россией в Центральной Азии следовало придерживаться именно «энергичных наступательных», а не строго оборонительных действий, чтобы «разорвать российские коммуникации между Туркестаном и Каспием». Для достижения этой цели рассматривалось два сценария операционного развертывания англо-индийской армии: 1) через Кабул в Туркестан; 2) через Кандагар и Герат в Закаспийскую область. Приняв во внимание географические и климатические трудности при реализации первого сценария, председатели Мобилизационного Комитета пришли к однозначному заключению, что именно атака российских коммуникаций в Закаспийской области станет наиболее существенным ударом по России в Центральной Азии [12, р. 59]. Этот вывод, в свою очередь, опровергает точку зрения ряда историков, что британская военная стратегия на Среднем Востоке, начиная с 1885 г. носила преимущественно оборонительный характер.

По расчетам Мобилизационного Комитета, при эскалации конфликта российское командование могло сосредоточить на границе с Афганистаном армию численностью до 90 тыс. чел. – 50 тыс. чел. будут направлены на Гератское направление, 20 тыс. – на Кабульское, оставшиеся войска выступят в качестве резерва [12, р. 58]. Исходя из этой предпосылки председатели Мобилизационного Комитета уже не надеялись своевременно занять Герат, но не отказывались от активной борьбы за данный стратегический объект.

В отчете от 3 октября 1887 г. предлагалось подготовить 120-тысячную армию в составе 4 корпусов – один из них формировался в метрополии для последующей передислокации в Индию. Два корпуса численностью 60 тыс. чел. предполагалось отправить в Герат, один – расположить в Кандагаре в качестве резерва, куда также прокладывалась трансграничная железнодорожная ветка от Кветты, и последний – оставить на линии Джеллабад–Кабул для обороны афганской столицы и ее предместья по горной линии Гиндукуша, которому потенциально мог оказать поддержку резервный корпус, дислоцированный в Кандагаре [12, р. 58–59].

Таким образом схема развертывания англо-индийской армии, предложенная Индийским Мобилизационным Комитетом, в своей основе опиралась на теоретическое наследие Ч. Макгрегора, но

в отличие от его стратега позволяла одновременно сосредоточить основные силы наступления на главном – Гератском – операционном направлении, а также при необходимости своевременно переориентировать через Кандагар военные ресурсы на Кабульскую линию. Генерал Робертс опасался переоценить стратегическое значение Герата и оставить открытым Афганский Туркестан для консолидации российских военных ресурсов [10, р. 322]. В такой конфигурации схема Мобилизационного Комитета Индии имела более гибкую и сбалансированную формулировку и давала возможность оперативно реагировать на динамично меняющуюся обстановку на потенциальном театре военных действий.

Лишь серьезные изменения на мировом политическом ландшафте в 90-х гг. XIX в. и стремительной развитие российской военной инфраструктуры в Средней Азии действительно заставило британское командование полностью отказаться от наступательных замыслов и перейти к активной обороне по линии Кандагар–Кабул. Генералу Робертсу была свойственна рефлексия и спустя годы он неоднократно обращался к своим более ранним запискам, посвященным планированию стратегии Великобритании против России в Центральной Азии. На одной из них, составленной в конце 70-х гг. имен-

но по гератскому вопросу, он сделал пометку 8 января 1890 г., что «многое в этой записке остается в силе» [10, р. 17]. Но спустя 12 лет фельдмаршал Робертс, вновь обратившись к своим запискам, окончательно признал не возможность предотвратить захват Россией Герата [10, р. 17].

Возвращаясь к заявленной в начале настоящей статьи научной проблеме, можно резюмировать, что в рамках дискуссии «Афганистан как театр войны с Россией» в среде британского командования в Индии в течение 80-х гг. XIX в. однозначно превалировала идея именно решительных наступательных действий, несмотря на резкую критику подобных замыслов со стороны военных специалистов метрополии. Военачальники в Индии стремились к обладанию Гератом последовательному вытеснению России из Центральной Азии. Таким образом, события Пендинского кризиса 1885 г. не оказали существенного влияния на теоретическое и концептуальное наполнение британской военной стратегии по афганскому вопросу в ближайшей перспективе, но, безусловно, послужили значительным импульсом для перехода «от слов к делу» с целью дальнейшего укрепления позиций Соединенного королевства на Среднем Востоке в контексте «Большой игры».

#### Библиографический список

1. *Басханов М.К.* Гератский кризис 1885 г. и борьба идей вокруг стратегии упреждения в Средней Азии: Куропаткин против Магрегора // Мир политики и социологии, № 12, 2018, С. 86–126
2. Российский государственный военно-исторический архив (далее – РГВИА). Ф. 846. Оп. 2. Д. 6924
3. РГВИАФ. 846. Оп. 3. Д. 36
4. *Collen E.H.* The Indian army: a sketch of its history and organization. Oxford, 1907, 62 p.
5. *Johnson R.* «Russians at the Gates of India»? Planning the Defence of India, 1885–1900 // The Journal of Military History, Vol. 67, No. 3, 2003, Pp. 697–743
6. *Macgregor C.M.* Defence of India: A Strategical study. Simla, 1884, 359 p.
7. *Macgregor, Lady.* The Life and opinions of major-general Charles Metcalfe MacGregor, Quartermaster-General in India, Vol. 2. Edinburgh, 1888, 438 p.
8. Report of the Special Commission to enquire into the Organization and Expenditure of the Army in India. Simla, 1879, 180 p.
9. Report on the railways in India for 1885–86. Simla, 1886
10. Roberts in India: The Military Papers of Field Marshal Lord Roberts, 1876–1893. London, 1993, 478 p.
11. *Robson B.* The Road to Kabul: The Second Afghan War, 1878 – 1881. London, 1986, 312 p.
12. The National Archives, Kew (далее – TNA), Public Records Office: Cabinet Office 38/1/6, Report of Indian Mobilization Committee, 3 October 1887
13. TNA, Public Records Office: War Office (далее – WO) 33/32/1878/712, Major-General A. Alison Memorandum on the Ratification of the North-West Frontier of India, 26 November 1878
14. TNA, WO 33/32/1878/719, Major-General A. Alison Memorandum on the choice of a Military Frontier of India on the North-West, 9 December 1878; Alison A. Memorandum on Herat, 9 December 1878
15. TNA, WO 33/43/1885/990, Colonel A.S. Cameron Precis on the Defence of India by Major-General sir C.M. Macgregor, March 1885

#### References

1. *Bashanov M.K.* Herat Crisis of 1885 and the Struggle of Ideas around the Strategy of Pre-emption in Central Asia: Kuropatkin against Magregor // The World of Politics and Sociology, No. 12, 2018, Pp. 86–126
2. Russian State Archive of Military History (RGVIA). F. 846. Op. 2. D. 6924
3. RGVIA.F. 846. Op. 3. D. 36
4. *Collen E.H.* The Indian army: a sketch of its history and organization. Oxford, 1907, 62 p.
5. *Johnson R.* «Russians at the Gates of India»? Planning the Defence of India, 1885–1900 // The Journal of Military History, Vol. 67, No. 3, 2003, Pp. 697–743
6. *Macgregor C.M.* Defence of India: A Strategical study. Simla, 1884, 359 p.
7. *Macgregor, Lady.* The Life and opinions of major-general Charles Metcalfe MacGregor, Quartermaster-General in India, Vol. 2. Edinburgh, 1888, 438 p.
8. Report of the Special Commission to enquire into the Organization and Expenditure of the Army in India. Simla, 1879, 180 p.
9. Report on the railways in India for 1885–86. Simla, 1886
10. Roberts in India: The Military Papers of Field Marshal Lord Roberts, 1876–1893. London, 1993, 478 p.

11. *Robson B.* The Road to Kabul: The Second Afghan War, 1878 – 1881. London, 1986, 312 p.
  12. The National Archives, Kew (далее – TNA), Public Records Office: Cabinet Office 38/1/6, Report of Indian Mobilization Committee, 3 October 1887
  13. TNA, Public Records Office: War Office (далее – WO) 33/32/1878/712, Major-General A. Alison Memorandum on the Ratification of the North-West Frontier of India, 26 November 1878
  14. TNA, WO 33/32/1878/719, Major-General A. Alison Memorandum on the choice of a Military Frontier of India on the North-West, 9 December 1878; Alison A. Memorandum on Herat, 9 December 1878
  15. TNA, WO 33/43/1885/990, Colonel A.S. Cameron Precis on the Defence of India by Major-General sir C.M. Macgregor, March 1885.
- 
-

**ГОНЧАРОВА Е.В.**

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

E-mail: diva1986@yandex.ru

**GONCHAROVA E.V.**

Candidate of History, Associate Professor, Department of Russian History, Pskov State University

E-mail: diva1986@yandex.ru

## САДОВО-ПАРКОВЫЙ КОМПЛЕКС В ПРОСТРАНСТВЕ ПРОВИНЦИАЛЬНОЙ УСАДЬБЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ПСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ)

### A GARDEN AND PARK COMPLEX IN THE SPACE OF A PROVINCIAL NOBLE ESTATE THE SECOND HALF OF THE XVIII CENTURY (ON THE EXAMPLE OF PSKOV PROVINCE)

*Изучение организации пространства провинциальной дворянской усадьбы позволяет сформировать представление о социальном облике сословия. Примеры дворянских усадеб Псковской губернии говорят о формировании усадебного пространства уже во второй половине XVIII в. Использование исходных природных зон, особенностей ландшафта местности, как и формирование абсолютно новых парковых зон характеризует эпоху расцвета провинциальной усадебной культуры региона.*

*Ключевые слова:* садово-парковый комплекс, культура повседневности, привилегированное сословие, усадьба, поместье.

*The study of the organization of the space of a provincial noble estate allows us to form an idea of the social appearance of the estate. Examples of noble estates of Pskov province speak about the formation of the estate space already in the second half of the XVIII century. The use of the original natural zones, the features of the landscape of the area, as well as the formation of completely new park zones characterizes the heyday of the provincial manor culture of the region.*

*Keywords:* garden and park complex, culture of everyday life, privileged class, manor, estate.

Обращение к вопросу жизни и быта привилегированного сословия становится все более актуально с учетом накопления материалов по истории провинциального дворянства. При этом интерес к изучению русского провинциального общества второй половины XVIII в. проявился уже в конце XIX в. (данном вопросом занимался Н.Д. Чечулин) [29, с. 93]. Начало XX в. было отмечено рядом статей художественной тематики, посвященных дворянским усадьбам, которые публиковались на страницах журнала «Старые годы», а в 1922 г. создано «Общество изучения русской усадьбы» [22]. Дальнейшие события XX в. и связанные с ними изменения не способствовали вниманию исследователей к изучению помещичьих гнезд. И только в конце XX в. интерес к этой теме возрождается. Так, бытовая и культурная стороны жизни и деятельности дворянства нашли отражение в трудах Ю.М. Лотмана [14, с. 117].

Р.М. Байбуровой удалось охарактеризовать особенности устройства дворянских гнезд в провинции [2]. Ю.М. Овсянников попытался представить быт разных слоев русского общества, в том числе и его привилегированной части [20, с. 325]. Е.Б. Смилянская обратилась к изучению дворянского имения середины XVIII в., располагавшегося в центральной части Российской империи [23]. Под редакцией Л.В. Ивановой вышло исследование истории дворянской усадьбы на протяжении нескольких веков [10].

Аналізу подвергаються і більш широкі часові

проміжки існування усадебних комплексів: розглядається еволюція родових гнізд з моменту становлення і до початку ХХ в., соціальні відносини всередині них, їх економічний і культурний потенціал. Так, Т.В. Ковалева прийшла до висновку, що сільська усадьба, як правило, служила економічною основою дворянської родини [11].

Ю.А. Тихонов вивчив внутрішні відносини між власниками і кріпосними селянами, і розглянув пристрій поміщицьких усадеб [27, с. 125]. Преемственность дворових комплексів ХVIII – ХІХ вв. із ХVII в. прослідкувала З.А. Тимошенкова [26]. Л.В. Васильєва систематизувала окремі дані про маєтки Порховського повіту [5], а Н.Г. Розов суммував уже існуючі в літературі описання поміщицьких усадеб на території Псковського краю [21].

Аналізу піддається історія окремих дворянських гнізд. Так, Л.Н. Макеєнко звернулася до вивчення дворянської усадьби Кориново [15]. С.В. Моїсєєв представив історію дворянського маєтку Полоное в ХVIII в. [16]. Обширний матеріал про усадьби Пушкіногорського краю накоплено в серії «Михайлівська пушкініана» [19].

Однако до сих пор в поле зрения исследователей не попал садово-парковый комплекс псковской дворянской усадьбы как особый феномен, заслуживающий рассмотрения. При этом сами владельцы поместий уделяли этому элементу в структуре своего владения особое



внимание. Великолепно украшенные парки с причудливыми «забавами» были не только гордостью владельца, но и своеобразной «визитной карточкой» поместья, а также одной из его экономических составляющих.

Как считают исследователи, формирование садово-паркового ансамбля владения XVIII столетия происходит единовременно с обустройством самой усадьбы. Наиболее изучены парковые зоны Пушкиногорского края в силу их связи с творчеством гения русской литературы А.С. Пушкина. Так, формирование усадьбы Тригорское началось с 1762 г., в период, когда ее владельцем был Максим Дмитриевич Вындомский. Согласно плану генерального межевания конца XVIII в., усадьба занимала значительно меньшую площадь, чем сейчас, и была окружена полями. Сам усадебный дом со службами (типа «каре»), вокруг которого располагались многочисленные хозяйственные постройки, занимал высокую террасу над р. Соротью. Следует отметить, что в этот период прудов на территории усадьбы еще не существовало. По тальвегу оврага, на месте нынешнего пруда у дома, шла подъездная дорога. А основной подъезд к усадебному комплексу проходил «сбоку» – с юга-запада, под углом к зданиям. Тут же от основной подъездной дороги, «влево», на запад, вела широкая дорога к винокуренному заводу [3]. В 1788 г. в Тригорском начинает работать полотняная фабрика в специально отстроенном здании. Сведения о фабрике и поместье сохранились в составе дела о восстании крестьян, которых перевели на работу на эту фабрику [6]. Позднее сын Д.М. Вындомского – Александр Максимович, врачавшийся в столичном обществе, будучи человеком деятельным и просвещенным, лично занялся обустройством усадьбы и различными проектами. Опочецкий помещик после отставки стал еще и предводителем уездного дворянства. Он упоминается в делах, отложившихся в Государственном архиве Псковской области, связанных с хозяйственной деятельностью дворянства региона и процессом ее регулирования [7].

Как считают исследователи, возрастной анализ деревьев, составляющих костяк парковых элементов, свидетельствует о создании собственного парка в Тригорском в конце XVIII – начале XIX вв. В этот период, скорее всего, и перестраивается главный усадебный дом с видом на р. Соротю и окрестности. К центральному усадебному комплексу устраивается, помимо основного подъезда «сбоку», парадная дорога, подчеркнутая рядом дубов. Оформляются парковые «затеи», такие как «большой зал», зеленая беседка у баньки, площадка «солнечные часы», аллеи, ряды, «куртины» из дуба, липы с включением клена, сосны, ясеня, березы, рябины и декоративных кустарников. Их объединяют продуманные маршруты, целая «сеть» дорог. Устраивается каскад из трех прудов. Парк обносится с юга и запада валом и канавой [1].

Сведения о плодовом саде в усадьбе Тригорское имеются с 1784 г. (в экономических примечаниях к плану межевания земель), при этом на ранних планах сад не обозначен. Он занимал открытое пространство и слу-

жил переходной зоной между парком и хозяйственными строениями усадьбы, представляя собой не только доходную часть имения, но и большое декоративное значение в системе дворянской усадьбы [18].

Сопоставление архивных источников, таких как планы межевания земель, и данных археологических раскопок позволяют значительно расширить и уточнить сведения о садово-парковых комплексах второй половины XVIII в. Так, обследованный раскопками северный флигель усадьбы Воскресенское доминировал над партером парка, и именно на него была ориентирована центральная аллея, с которой флигель мог быть соединен лестницей, спускающейся вниз по крутому склону. С.В. Белецкий пришел к выводу, что некоторая асимметрия партера относительно флигеля, могла быть связана с тем, что в восточной половине партера располагался пруд, вокруг которого «как будто бы» фиксируются следы липовых аллей. Севернее пруда угадывается круговая посадка деревьев, которую связывают с существованием здесь одной из парковых «причуд». Южная террасированная часть парка была ориентирована на южный флигель усадьбы, который возвели непосредственно над искусственной площадкой «зеленого кабинета», где могла размещаться беседка. Непосредственно напротив «зеленого кабинета» ниже по склону находился пруд в форме «кита» с островом «глазом». Оба пруда усадьбы Воскресенское располагаются в окружении старых деревьев. Между тем ни один, ни другой на плане 1786 г. не обозначены. Следовательно, они могли появиться позднее того времени, когда был составлен план Псковской межевой конторы 1786 г. [3].

Воскресенское находилось почти в центре земельных владений Ганнибалов, соединяясь дорогой, идущей в западную сторону, с селцом Петровским, которым владел Петр Абрамович Ганнибал (родной брат Исаака Абрамовича). В.Г. Никифоров полагает, что Воскресенское представляло собою замкнутый двор, с господским домом в центре, с северной стороны к которому примыкал ягодный сад, а с южной стороны – мог располагаться плодовый [17].

Образцом садово-парковой архитектуры XVIII в. стал парк в Петровском, для которого была характерна строгая планировка, аллеи и солнечные лужайки. А после того, как запрудив р. Кучанку был образован пруд в виде рыбы, в голове последней соорудили остров – глаз, где находилась беседка – ротонда [12, с. 9].

Об усадьбе Апанькино, которая принадлежала островскому помещику В.С. Неклюдову оставил воспоминания знаменитый русский ученый А.Т. Болотов [4]. В 1762 г. в этом владении были завершены работы по возведению нового двухэтажного дома с колоннами, фасад которого выходил на зеленый зал парка. В парке располагались березовая, кленовая и липовая аллеи. В усадебный комплекс также входили два пруда, оранжерея с витражами, конюшня, людская, кладовые, небольшой молокозавод, грушевый, сливовый, вишневый и яблоневый сады [21, с. 194].

Несмотря на то что расцвет усадебной культуры

исследователи, как правило, относят к XIX в. [28], среди усадебных комплексов второй половины XVIII в. были непревзойденные по своему великолепию ансамбли с уникальными парковыми зонами. Именно таким было владение Степана Мироновича Валуева – сельцо Жеребцово Островского уезда, где в 1764 г. возвели усадебный дворец – кирпичный двухэтажный дом в стиле классицизма. От главного фасада к р. Великой спускалась широкая лестница, обе стороны которой были декорированы мраморными сфинксами. В парке, окружавшем дом, аллеи украшали мраморные статуи и искусственное озеро. Напротив бокового фасада здания 12 елей образовывали символические часы, 13-е дерево росло в центре [24, с. 48].

Преображение усадьбы зачастую оказывается связано с тем, что непосредственный владелец получал возможность постоянно проживать в своем имении. Так, генерал-аншеф, участник войны с Пруссией, командовавший русской артиллерией в Семилетней войне Корнилий Богданович Бороздин, выйдя в отставку, поселился в своем имении Ладино (Новоржевского уезда) в 1764 г., где он возвел каменный дом с мезонином и прочие усадебные постройки, а также церковь Вознесения в стиле позднего барокко, разбил парк с аллеями, беседками и прудами, посадил фруктовый сад [13].

Храм в своей усадьбе построила и Авдотья Ивановна Бороздина, вдова коллежского асессора, проживавшая с сыновьями (премьер-майором Николаем и прапорщиком Федором) в сельце Гришине, прихода церкви погоста Столбушино Новоржевского уезда [8]. В 1778 г. по указу Святейшего правительствующего Синода, по просьбе хозяйки, к дому помещицы была пристроена деревянная домовая церковь во имя Казанской Божией Матери. Забота о строительстве храмов в своем поме-

стье становится характерной чертой формирования усадебных комплексов второй половины XVIII в., которая прослеживается и далее в XIX веке [9].

От садово-парковой культуры конца XVIII в. в Опочецком уезде сохранился Лямоновский усадебный парк. Известно, что уже в XIX в. это была усадьба Алексея Никитича Пещурова, предводителя дворянства Опочецкого уезда. Естественной юго-западной границей владений была р. Лжа, протекавшая в 3 км. от усадьбы. Для парка был характерен равнинный рельеф с понижением к речке. Усадебный парк поражал своим великолепием. Даже утрата всех усадебных построек, не смогла стереть планировочную структуру имения. Парк с помещичьим двухэтажным каменным домом с северо-запада ограничивал широкий мелиоративный канал с водоемом, с других сторон – ряды и аллеи деревьев. С востока к парку примыкали хозяйственные постройки и огороды, а с юга – плодовый сад. Основу композиции составляла сеть взаимно пересекающихся аллей, которые разграничивали различные функциональные участки: господский дом с центральной поляной, оранжерею, сад и огород. Помимо этого аллеи акцентировали ключевые композиционные узлы, такие как водоем и усадебный дом. Открытые пространства внутри и вне замкнутых аллеями участков были оформлены пейзажными группами деревьев, декоративных кустов и «зелеными беседками» [25].

Таким образом, садово-парковый комплекс в пространстве дворянской усадьбы Псковской губернии второй половины XVIII в. занимал значимое место и нес на себе не только декоративную (художественно-эстетическую) функцию, но и представлял собой рекреационную зону, где отражалась фантазия, вкус, мода, а также состоятельность владельца.

### Библиографический список

1. *Агальцова В.А., Смирнова Т.П.* Парк в усадьбе Тригорское. Вчера, сегодня, завтра. // Михайловская пушкиниана, 1999. Вып. 2. С. 91–98.
2. *Байбурова Р.М.* Старинная русская усадьба XVIII в. // Наука и жизнь, 1993. №8. С. 82–86.
3. *Белецкий С.В.* План 1786 г. и результаты археологических раскопок // Михайловская пушкиниана. Пушкиногорье до Пушкина. Историко-археологические очерки, 2004. Вып. 31. С. 87–89.
4. *Болотов А.Т.* Жизнь и приключения Андрея Болотова, описанные самим им для своих потомков, 1738–1795: в трех томах. Москва, 1993. Т.1. 555 с.
5. *Васильева Л.В.* Именья Порховского уезда. Псков, 2008. 252 с.
6. Государственный архив Псковской области. Ф. 20. Оп. 1. Д. 24.
7. Государственный архив Псковской области. Ф. 20. Оп. 1. Д. 44.
8. Государственный архив Псковской области. Ф. 22. Оп. 1. Д. 503.
9. Государственный архив Псковской области. Ф. 39. Оп. 1. Д. 613.
10. *Иванова Л.В.* Дворянская и купеческая сельская усадьба в России XV – XX вв.: Исторические очерки. Москва, 2001. 784 с.
11. *Ковалева Т.В.* Русская провинциальная усадьба: духовные основы и быт // Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденции развития: Монография / Т.П. Агафонова, Б.В. Асатрян, А.И. Болдырева и др.; Под ред. О.И. Кирикова. Воронеж, 2004. С. 123–132.
12. *Козьмина Л.В.* Петровское. Москва, 2003. 200 с.
13. *Логинов И.* Последний владелец Богдановского // Псковская земля. История в лицах. «Дворяне все родня друг другу...». Москва, 2006. С. 228–235.
14. *Лотман Ю.М.* Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства. Санкт-Петербург, 1994. 399 с.
15. *Макеенко Л.Н.* Сельцо Корытово и его владельцы // Псков, 1998. № 8. С. 69–71.
16. *Моисеев С.В.* Полоное в XVIII в. по архивным документам // Краеведческие чтения. Материалы X научной конференции. Порхов, 2008. С. 174–180.
17. *Никифоров В.Г.* План сельца Воскресенского // Михайловская пушкиниана, 2001. Вып. 17. С. 249–256.
18. *Николаева Л.М.* О плодовом саде в Тригорском // Михайловская пушкиниана. Сельцо Михайловское, 2007. Вып. 62.

С. 14–23.

19. Новиков Н.С. Легенды и были Пушкиногорья // Михайловская пушкиниана. Сельцо Михайловское, 2007. Вып. 44. 240 с.
20. Овсянников Ю.М. Картины русского быта. Москва, 2000. 351 с.
21. Розов Н.Г. Ожерелье Псковской земли. Дворянские усадьбы. Великие Луки, 2011. 385 с.
22. Сгибнева О.И. Усадьба в культурном наследии России // Михайловская пушкиниана, 2002. Вып. 23. С. 31–37.
23. Смилянская Е.Б. Дворянское гнездо в России середины XVIII века. Тимофей Текутьев и его «Инструкция о домашних порядках». Москва, 1998. 204 с.
24. Сурмина И.О., Усова Ю.В. Самые знаменитые династии России. Москва, 2002. 432 с.
25. Тарасова Ж.А. Усадебные парки пограничной волости // Михайловская пушкиниана. Сельцо Михайловское, 2007. Вып. 62. С. 72–78.
26. Тимошенкова З.А. Социокультурный облик северо-западной деревни XVI – начала XX века. Псков, 1999. 260 с.
27. Тихонов Ю.А. Дворянская усадьба и крестьянский двор в России XVII – XVIII вв.: сосуществование и противостояние. Санкт-Петербург, 2005. 448 с.
28. Узенева Ю.Н. Один год из жизни провинциальной усадьбы (По материалам архива имения Вольшово Порховского уезда Псковской губернии) // Вестник Новгородского государственного университета, 2013. № 73. С. 114–117.
29. Чечулин Н.Д. Русское провинциальное общество второй половины XVIII в. Санкт-Петербург, 1889. 121 с.

### References

1. Agal'tsova V.A., Smirnova T.P. Park in the Trigor'skoye estate. Yesterday, today, tomorrow. // Mikhailovskaya pushkiniana, 1999. Вып. 2. Pp. 91–98.
2. Baiburova R.M. An old Russian manor of the XVIII century. // Science and Life, 1993. №8. Pp. 82–86.
3. Beletskii S.V. The plan of 1786 and the results of archaeological excavations // Mikhailovskaya Pushkiniana. Pushkinogorye to Pushkin. Historical and archaeological essays, 2004. Вып. 31. Pp. 87–89.
4. Bolotov A.T. The life and adventures of Andrei Bolotov, described by himself for his descendants, 1738–1795: in three volumes. Moscow, 1993. T.1. 555 p.
5. Vasil'eva L.V. The estates of the Pskov region. Pskov, 2008. 252 p.
6. The State Archive of the Pskov region. F. 20. Inventory 1. Case 24.
7. The State Archive of the Pskov region. F. 20. Inventory 1. Case 44.
8. The State Archive of the Pskov region. F. 22. Inventory 1. Case 503.
9. The State Archive of the Pskov region. F. 39. Inventory 1. Case 613.
10. Ivanova L.V. Noble and merchant rural estate in Russia XV–XX centuries: Historical essays. Moscow, 2001. 784 p.
11. Kovaleva T.V. Russian provincial manor: spiritual foundations and life // Philosophy, faith, spirituality: origins, position and development trends: Monograph / T.P. Agafonova, B.V. Asatryan, A.I. Boldyreva i dr.; Pod obshch. red. prof. O.I. Kirikova. Voronezh, 2004. Pp. 123–132.
12. Koz'mina L.V. Petrovskoe. Moscow, 2003. 200 p.
13. Loginov I. The last owner of Bogdanovsky // Pskov land. The story is in the faces. «The nobles are all related to each other...». Moscow, 2006. Pp. 228–235.
14. Lotman Y.M. Russian Culture conversations: the Way of Life and traditions of the Russian nobility. Saint Petersburg, 1994. 399 p.
15. Makeenko L.N. The village of Korytovo and its owners // Pskov, 1998. № 8. Pp. 69–71.
16. Moiseev S.V. Polonnoe in the XVIII century. according to archival documents // Local history readings. Materials of the X scientific conference. Pskov, 2008. Pp. 174–180.
17. Nikiforov V.G. The plan of the village of Voskresensky // Mikhailovskaya pushkiniana, 2001. Вып. 17. Pp. 249–256.
18. Nikolaeva L.M. About the orchard in Trigor'sky // Mikhailovskaya pushkiniana. The village of Mikhailovskoye, 2007. Вып. 62. Pp. 14–23.
19. Novikov N.S. Legends and were Pushkinogorya // Mikhailovskaya pushkiniana. The village of Mikhailovskoye, 2007. Вып. 44. 240 p.
20. Ovsyannikov Y.M. Paintings of Russian life. Moscow, 2000. 351 p.
21. Rozov N.G. The necklace of Pskov land. Noble estates. Velikie Luki, 2011. 385 p.
22. Sgibneva O.I. Manor in the cultural heritage of Russia // Mikhailovskaya pushkiniana, 2002. Вып. 23. Pp. 31–37.
23. Smilyanskaya E.B. A noble nest in Russia in the middle of the XVIII century. Timofey Tekutyev and his «Instructions on Household arrangements». Moscow, 1998. 204 p.
24. Surmina I.O., Uсова Yu.V. The most famous dynasties of Russia. Moscow, 2002. 432 p.
25. Tarasova Zh.A. Manor parks of the border parish // Mikhailovskaya pushkiniana. The village of Mikhailovskoye, 2007. Вып. 62. Pp. 72–78.
26. Timoshenkova Z.A. Socio-cultural appearance of the north-western village of the XVI – early XX century. Pskov, 1999. 260 p.
27. Tikhonov Yu. A. The noble estate and the peasant court in Russia of the XVII – XVIII centuries: coexistence and confrontation: sosushchestvovanie i protivostoyanie. Saint Petersburg, 2005. 448 p.
28. Uzeneva, Yu. N. One year from the life of a provincial estate (Based on the materials of the archive of the Volyshovo estate of the Pskovskiy district of the Pskov province) // Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta, 2013. № 73. Pp. 114–117.
29. Chechulin N.D. Russian provincial society of the second half of the XVIII century Saint Petersburg, 1889. 121 p.

**ДОЛАКОВА М.И.**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра антропологии и этнографии, Казанский федеральный университет  
E-mail: makka7@mail.ru

**DOLAKOVA M.I.**

PhD in History, Department of Anthropology and Ethnography, Kazan Federal University  
E-mail: makka7@mail.ru

## ФИНАНСОВАЯ ПОЛИТИКА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ГРАЖДАНСКИХ ИНИЦИАТИВ

### FINANCIAL POLICY OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURY THROUGH THE PRISM OF CIVIL INITIATIVES

*В статье представлены архивные документы, свидетельствующие о неподдельном общественном интересе к вопросам финансовой политики государства, рассмотрены инициативы Я.Ф. Млоцкого, дана содержательная оценка проектам, рассмотрена Объяснительная записка по проекту устава Всероссийского Сельскохозяйственного Банка В.К. Лилиенфельда, исследованы основные положения записки «О необходимости и задачах реформы Государственного банка» датируемой 90-ми годами XIX века, выявлены общие черты гражданских инициатив.*

*Ключевые слова:* Финансовая политика, Государственный банк, реформы, социальная помощь, общественное благосостояние, социокультурные особенности реформирования.

*The article presents archival documents testifying to a genuine public interest in the financial policy of the state, considers the initiatives of Ya.F. Mlotzky, gives a meaningful assessment of the projects, examines the Explanatory Note on the draft charter of the Russian Agricultural Bank of V.K. Lilienfeld, the main provisions of the note «On the Necessity and Tasks of the Reform of the State Bank» dating back to the 90s of the XIX century were investigated, common features of civil initiatives were identified.*

*Keywords:* Financial policy, State Bank, reforms, social assistance, public welfare, socio-cultural features of reform.

Министр финансов Гурьев писал, что финансы основа жизни государства и очень актуальными эти слова были во второй половине XIX – начале XX века, что связано с общей трансформацией всего хозяйственного механизма империи, в связи с чем стоит обратиться к архивным документам, свидетельствующим о интересе граждан к реформированию финансовой системы в данный период.

Целью данной статьи является изучение гражданских инициатив по злободневным вопросам финансовой политики, ставшими важным показателем особой значимости трансформации финансовой системы для всего общества, что реализуется через решение ряда исследовательских задач, в частности – рассмотрения гражданских инициатив в общем контексте актуальности поднимаемых вопросов в финансово – экономическом развитии Российской империи в рассматриваемый период. Также представляется актуальным анализ гражданских инициатив через призму патерналистского восприятия обществом роли государственных структур в экономическом развитии империи.

Инициативы к развитию государственного могущества составленные и направленные императору в январе 1900 года «сеньором семейства Млоцких, Яковом Францевичем Млоцким, владельцем имения Блешно, расположенного в Радомской губернии направленные императору Верноподанным Я. Млоцким «для уве-

ковечивания благословенного царствования... дерзая свой неумелый труд ввергнуть к Августейшим стопам ... в доказательство высочайшей преданности» представляют собой одно из свидетельств искреннего убеждения в том, что инициативы реформирования финансовых отношений могут иметь и нравственное значение [1]. Инициативы касаются следующих направлений финансовой системы – 1. Проект введения экономическим образом шоссейных дорог, с указанием вытекающей из этого громадной пользы. 2. Проект кредита Государственного банка с целью повышения действительного благосостояния 3. Проект (в общих чертах) учреждения Банка под покровительством Божьей матери.

Млоцкий полагает, что удобные пути сообщения составляют бесспорное подспорье к благосостоянию государства. Богатства и производительность лишены всякого значения, если расходы транспорта поглощают все, если стоимость транспорта превышает стоимость природных богатств и производительности. Поэтому отмечает, Млоцкий, неудивительно благотворное влияние железных дорог на местности где они проведены.

Данное утверждение Млоцкого носило безусловно объективный характер, например, исследователь Доминик Ливен также отмечал огромное значение развития железнодорожного строительства для всей системы хозяйства в России. В частности он пишет, что

современные технологии, прежде всего железная дорога, сделали наконец возможными колонизацию и эксплуатацию сокровищ территорий расположенных за Уралом и до самого тихоокеанского побережья. Почти лишенной выхода к океанам России железные дороги дали больше чем любой другой стране на планете, и это хорошо понимали образованные россияне. Железная дорога, соединившая Европу с Тихим океаном, проходила через богатую ресурсами Сибирь и способствовала массовой миграции в Азию из перенаселенной европейской части России, что в перспективе могло изменить российское общество [4, с. 79]. Никто не осознавал и не ценил этой новой перспективы как Д. Менделеев.

По мнению Млоцкого, местности по которым не пролегают линии дорог находятся в плачевном состоянии из-за недостатка удобных путей сообщения и чтобы поправить это положение Млоцкий предлагает соединить селения шоссейными дорогами, причем обязать в административном порядке силой закона каждого владельца лошади обязать в течении зимних месяцев навезти за свой счет от 1 до 2 саженой камня, раздробленного на куски. Таким образом, в продолжение железных дорог населенные пункты должны быть соединены шоссейными дорогами, «и в случае войны, передвижение войск облегчится, а своевременное занятие важнейших стратегических пунктов бесспорно облегчит победу» [1, с. 5]. Автор приводит еще целый ряд аргументов в пользу важности шоссейных дорог для военных интересов России, причем Млоцкий доводит до императора, что его имение Блешно в XVII веке являлось укрепленной крепостью, здесь был расположен лагерь Густава Адольфа, находятся богатые торфяники. Думается, что данная историческая справка о своем имении призвана обратить внимание императора на ресурсные возможности территории своего имения. Автор записки считает, что шоссейные дороги могли бы способствовать созданию укрепленных воинских крепостей, которые в свою очередь в российской глубинке могли бы стать проводником не только государственной политики, но и послужили бы источником распространения знаний, сведений о новых формах ведения хозяйств и в целом стали бы барьером к распространению голода в этих отдаленных местностях [1, с. 8]. Автор считает, что в воинских крепостях, расположенных, благодаря наличию шоссейных дорог, в отдаленных местностях, могли бы читаться агрономические курсы, что способствовало бы распространению рационального скотоводства, садоводства, пчеловодства, рыбоводства и пр., приучать сельское население к труду, «приносящему обильные плоды».

Следующая инициатива Якова Францевича Млоцкого, проект кредита Государственного Банка с целью повышения действительного благосостояния также был окрашен личными эмоциональными переживаниями. Млоцкий пишет, что «1 июня 1899 года я имел честь разговаривать с Управляющим Отделения Государственного Банка Иваном Васильевичем Скворцовым, просить о предоставлении мне кредита на

покупку необходимых сельскохозяйственных машин и высказал надежду на открытие помещикам-землевладельцам более широкого льготного кредита». «В ответ на мое прошение, пишет Млоцкий, г. Управляющий объяснил, что кредит мне может быть предоставлен только по истечении двух лет, так как мои частные векселя были опротестованы и в таких случаях согласно Уставу Банка предусмотрена задержка кредита на 2 года». Млоцкий «доказывает» несправедливость этого положения устава Банка, апеллируя к высказыванию императора после вступления на престол, – «Известен мне упадок земледелия, нашей задачей будет поднятие его и поднятие благосостояния нашего дорогого Отечества». Млоцкий полагает, что «вышеприведенный» устав является тормозом для развития страны, лишен целесообразности, так как банк отказывая в кредите, принуждает землевладельцев искать другой способ поправить свое критическое положение, причем почти всегда, «делаются жертвами ростовщиков евреев, приговоренные к неизбежному разорению» [1, с. 10]. Совершенно очевидно, что Млоцкий ожидает от государства патерналистского, покровительственного отношения к своим нуждам, полагая, что финансовые интересы государства должны быть преломлены через призму социального покровительства и заботу о благосостоянии земледельческого класса.

Автор в подтверждение своего мнения приводит целую схему рассуждений, некую модель, которая должна продемонстрировать императору несправедливость и самое главное финансовую нецелесообразность Устава Банка. В частности, Млоцкий указывает, что возможно разделение всех лиц, чьи векселя опротестованы на три группы – 1 группа – белых, 2 группы – зеленых и 3 группы – черных. К первой группе автор относит лиц, павших жертвою злоумышленной эксплуатации, но вся жизнь которых отличалась «незапятнанной» честностью, соответственно протестованные векселя таких лиц не должны быть караемы задержкой кредита, а напротив, считает Млоцкий, кредит должен быть увеличен в достаточном размере для приведения имущественных дел в порядок.

Ко второй группе автор относит людей легкомысленных, расточительных тратящих больше чем возможно, кредит для таких людей должен быть ограничен. При этом деньги, советует автор Инициатив, надо вручать солидному опекуну, чтобы таким образом «восприятьствовать» растратам и спасти от разорения семейство этого лица. «Подобного рода опека, пишет Млоцкий, была бы благодеянием как для Русского, так и для польского населения – так как факты легкомысленной растраты имущества очень часто встречаются» [1, с. 11].

И, наконец, третья группа – люди, живущие за счет других и «пользующиеся для своей наживы несчастьем ближних. Это люди должны быть лишены всякого кредита не только в течении двух лет, считает автор, но и навсегда, а имена их должны быть выписаны на черной доске.

Если мы экстраполируем взгляды Млоцкого на современное развитие кредита, то следует признать, что

некоторые его идеи нашли отражение в практике кредита, а идея градации надежности лиц для выдачи кредитов в целом звучала весьма новаторски. Последняя инициатива Млоцкого также представляла собой проект, автор скромно пометил – «в общих чертах», Банка Спасения под покровительством Божьей Матери Неустанной Помощи.

Целью учреждения банка, отмечает Млоцкий, приносящего облегчение всем несчастным, служит подача денежной помощи без ущерба для основного капитала [1, с. 14]. По мнению Млоцкого, больше всего подрывает общественное благосостояние ростовщичество. Автор сожалеет, что правительство не обращает должного внимания на эту проблему и не предпринимает необходимых мер для искоренения этого общественного зла. Банк Спасение может предотвратить нравственное и материальное «падение» людей. Автор пишет о том, что о благосостоянии православных чиновников и офицеров правительство заботится больше, чем о быте других сословий, но очень часто даже и эта опека оказывается бессильной перед ростовщичеством. Банк Спасение должен лишить ростовщиков незаконной наживы. Прибегать же к помощи Банка Спасения могут, по мнению автора Инициатив, только те вероисповедания, которые «чтут молитвы Божьей Матери», поэтому при подаче прошений просители должны предоставлять в правление банка «свои метрические свидетельства о Святом Крещении» [1, с. 17]. В каждом округе будут доверенные от банка Спасения лица, которые будут называться Вестниками Милосердия, обязанностью которых является узнавать причины несчастного положения нуждающихся в помощи банка. Млоцкий предлагает определенный механизм функционирования подобного банка, описывая достаточно подробно на каких основаниях подобный банк мог бы работать в так называемой «добавочной» инициативе к устройству дисциплинарных губернских комитетов, которые приведут к «нравственному улучшению общества» и создадут «немедленное самостоятельное» существование Банка Спасения.

Другим примером частной инициативы по совершенствованию реформирования финансовой системы, обращенной к правительственным кругам является Объяснительная записка по проекту устава Всероссийского Сельскохозяйственного Банка написанная 4 июля 1899г. председателем Саранской уездной земской управы В.К. Лилиенфельдом. Личность Владимира Карловича Лилиенфельда являлась образцом служения обществу. В Саранске председателя уездной земской управы помнят и в наши дни. Деятельность его была многогранна, именно он приобрел на свои средства бюст Пушкина для городского сада, он же стал одним из основателей саранского добровольного пожарного общества, оказывал помощь театральному делу в городе. Обращение Лилиенфельда к министру финансов Витте интересно тем, что также как и в случае с Млоцким, обращение которого к императору которого было пронизано и личными обстоятельствами,

председатель земской управы считает возможным приносить в финансовое реформирование своей инициативы и более того, нам представляется, что сам период второй половины XIX – начала XX века, когда происходит трансформация финансовых отношений, формируются новые модели кредитования населения, общество откликалось подобными инициативами, свидетельствующими о злободневности финансовых аспектов жизнедеятельности государства, периоде становления новых алгоритмов финансовых отношений.

«В необходимости учреждения сельскохозяйственного банка, как для своевременного доставления оборотных средств для правильного ведения сельского земледелия – не может быть никакого сомнения», пишет Лилиенфельд. Владимир Карлович предлагает свой проект по устройству Всероссийского сельскохозяйственного банка с капиталом в 130 млн.руб. «Могущие быть по этому предмету возражения легко разбить хотя – бы тем простым фактом, что при настоящем положении русской хлебной торговли, отсутствие надлежащего нормального кредита у землевладельцев и массы накладных расходов, косвенно уменьшающих доходность земли, – землевладельцы, земледельцы, и торговцы теряют не одну коп. на каждый пуд своих произведений, но не менее 5–10к.» В заключение записки В.К. Лилиенфельд пишет: «Я лично ни одной минуты не сомневаюсь в искреннем желании нашего подвижного, отзывчивого на все современные нужды финансового ведомства, имеющего во главе такого выдающегося финансиста как Сергей Юльевич Витте по возможности прийти на помощь и своей инициативой, руководством и дальше покровительствовать задуманному сельскими хозяевами делу» [5, с. 10]. Оба эти документа интересны для изучения истории финансового реформирования с точки зрения его психологических, социально-философских черт. В историографии осмысление подобного «социально-генетического кода» является актуальным вектором исследований отечественного реформаторства. Можно ли говорить о том, что реформирование финансовой системы наслаивается на особенности менталитета, в приведенных выше источниках мы видим сквозную идею – эта уверенность в том, что государству должна принадлежать инициатива до всего, что касается пользы общества. Если мы обратимся к социально-генетическому коду реформ, то наряду с ожиданием заботы государства, это противостояние восточного и западного начала, которое преломляется к эпохе реформ либо как уход от собственной истории и подключение к западной цивилизации через соответствующие реформы, или же возвращение к собственной истории, но через прояснение ее подлинной сущности и ценности. Записка С. Шарапова о финансовом положении России и о необходимости уволить С.Ю. Витте от должности министра финансов демонстрирует убеждение в том, что необходимо придерживаться логики реформирования, продиктованной исторической сущностью своего государственного развития и в определенной степени демонстрирует это

стремление постоянного возвращения к своим истокам [2].

Недостаточное внимание к проблеме социальной защиты населения также является одним из косвенных аспектов Инициатив Млоцкого, эта черта отечественного реформаторства, напряжение сил для реализации реформ и необходимость социального наполнения экономических реформ. На эту особенность русской экономической жизни еще в начале XX века указывал немецкий историк экономики Х.Ю.Серафим, который писал: «Это характерно для русского национального характера, что в политической экономике, когда и поскольку она самостоятельно разрабатывается русскими, на передний план выдвигается социальный момент» [3]. В ГАРФе в фонде 586 хранится Записка без подписи «О необходимости и задачах реформы Государственного банка» датируемая 90-ми годами XIX века. Неизвестный автор пишет: «Бедствия, постигшие Россию в последние года, обратили общее внимание правительства и общества на средства к их предупреждению на будущее. Голод и холера обнаружили ненормальность экономического быта значительной части населения, проявляющуюся с одной стороны в непрочности условий труда, а с другой – в полном отсутствии средств к созданию лучших условий и труда» [3, с. 1]. По мнению автора оставить такой экономический быт без решительных мер по выходу из такого положения невозможно прежде всего по той причине, что в таком виде труд представляет собой «нечто в роде работы Сизифа», так как создаваемое разрушается силами, с которыми отдельные люди и или даже отдельные общества изматства справиться не могут и во-вторых, потому, что подобные бедствия приводят к ослаблению платежных сил государства и пагубно отражаются на государственном бюджете. Учрежденный 31 мая 1860 г. Государственный Банк имел своей задачей такое покровительственное руководство народным трудом. И, по мнению автора, в течении более чем тридцатилетнего существования Государственный Банк «в известной степени» осуществил эту задачу. Однако, отмечает автор, в основе Устава Банка были положены начала господствовавшей в то время доктрины вещного и биржевого кредита, благодаря чему Банк оказался бессильным для поднятия национального труда. Среди операций банка нет кредита для производства, о нем ничего нет ни в Уставе банка и в его практике. История учреждения этого кредита, пишет автор, служит луч-

шей иллюстрацией характера кредитной деятельности банка. Министерство Государственных Имуществ в 1880 г. выработало проект выдачи Государственным Банком ссуд сельским хозяевам для приобретения ими сельскохозяйственных орудий и машин импортного производства. В своем проекте Министерство руководствовалось многолетним опытом бывшего коммерческого Польского Банка, оказавшего громадную услугу местному земледелию. Вместо этого кредита «непосредственно производительного», в России было решено оказывать помощь сельским хозяевам в «обычной и излюбленной форме учета векселей», причем сделано облегчение, состоящее в том, что вместо векселей сдвум подписями решено было принимать с землевладельцев векселя с одной подписью. Автор записки весьма подробно приводит преимущества производительного кредита, приводя в пример деятельность Польского банка и его операции. С 1829 года Польский банк выдавал ссуды на непосредственные производственные цели. Например, выдавал ссуды вообще местным фабрикантам и заводчикам для определенных улучшений в фабричном и заводском деле. Был открыт кредит для приобретения винокурных аппаратов, что привело к развитию винокурного производства. Банк поддержал и развил скотоводство, основу местного земледелия, выдавал ссуды для покупки сельскими хозяевами крупного рогатого скота и лошадей [3, с. 63]. В этой записке мы также можем выделить в общем контексте идею необходимости государственного участия и заботы в развитии и направлении экономической деятельности сельских хозяев в соответствии с нуждами территорий.

Анализ гражданских инициатив свидетельствует о том, что наиболее актуальные направления реформирования финансовой системы получили своеобразную обратную связь в виде идей, адаптированных к нуждам местных территорий, различных социальных слоев. Такое понимание задач финансового реформирования было связано с социокультурными особенностями восприятия роли государства в экономическом развитии империи.

Все три документа являются свидетельствами неподдельного интереса общества к вопросам финансовой политики и отражают настроения своей эпохи, эпохи великих свершений, в том числе и становления новой модели финансовой политики.

#### Библиографический список

1. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ).Ф.601.Оп.1. Д.1029.
2. ГАРФ Ф.601. Оп.1 Д.1027
3. ГАРФ Ф.586 Оп.1 Д.163.
4. *Ливен Д.* Навстречу огню. Империя, война и конец царской России.М: Политическая энциклопедия,2017 431с.
5. *Лилленфельд В.К.* Объяснительная записка по проекту устава Всероссийского Сельско-хозяйственного Банка. Г. Саранск. 4 июля 1899г. Саранск,1899 8с.
6. Цит.по Литвак Б.Г. Социальные катаклизмы и общественный прогресс // в сб.: Реформы в России XVI–XIXвв. М.,1992. 287 с.

#### References

1. State Archives of the Russian Federation (GARF) .F.601.Op.1. D.1029.
2. GARF F. 601. Op. 1 D.1027

3. GARF F.586 Op.1.D.163.
  4. *Lieven D.* Towards the fire. Empire, War and the End of Tsarist Russia. M: Political Encyclopedia, 2017. 431p.
  5. *Lilienfeld VK.* Explanatory note on the draft charter of the All-Russian Agricultural Bank. G. Saransk. July 4, 1899 Saransk, 1899. 8 p.
  6. Quoted from B.G. Litvak Social cataclysms and social progress // in collection: Reforms in Russia XVI-XIX centuries. M., 1992. 287 p.
- 
-



УДК 94(47)

UDC 94(47)

**ЗЕЛЕНСКАЯ Ю.Н.**

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

E-mail: yulia-zelenskaya2008@yandex.ru

**КЛИМЕНТЬЕВ Н.Д.**

студент, 4 курс, Петрозаводский государственный университет

E-mail: klimentyevnikita@gmail.com

**ZELENSKAYA YU.N.**

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

E-mail: yulia-zelenskaya2008@yandex.ru

**KLIMENTYEV N.D.**

Student, 4th year, Petrozavodsk State University

E-mail: klimentyevnikita@gmail.com

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАРЕЛО-ФИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ ЭВАКУАЦИИ В Г. СЫКТЫВКАРЕ КОМИ АССР (1941–1944 гг.)

## ACTIVITIES OF THE KARELO-FINNISH STATE UNIVERSITY UNDER EVACUATION IN THE CITY OF SYKTYVKAR KOMI ASSR (1941–1944)

*Карело-Финский государственный университет на протяжении трех лет находился в эвакуации в г. Сыктывкаре Коми АССР. В течение этого времени вузу удалось наладить на новом месте образовательную и научно-исследовательскую деятельность. Преподаватели, сотрудники и студенты университета оказывали трудовую и финансовую помощь фронту. Данные направления деятельности коллектива вуза рассмотрены в статье.*

*Ключевые слова:* Великая Отечественная война, Карело-Финский государственный университет, эвакуация, Сыктывкар, деятельность.

*The Karelo-Finnish State University had been in evacuation in the city of Syktyvkar, Komi ASSR for three years. During this time, the university managed to establish educational and research activities in a new place. University teachers, staff and students provided labor and financial assistance to the front. These areas of activity of the university staff are discussed in the article.*

*Keywords:* The Great Patriotic War, Karelo-Finnish State University, evacuation, Syktyvkar, activity.

### Введение

История Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) насчитывает более 80 лет. Как опорный вуз Республики Карелия ПетрГУ осуществляет научно-исследовательскую, образовательную, просветительскую и воспитательную функции. Университет знаменит своими выпускниками. В разные годы в ПетрГУ обучались Ю.В. Андропов, Р.И. Рождественский, Р.Г. Нурғалиев, В.Ш. Каганов и др. Многолетняя история вуза, его традиции бережно хранятся сотрудниками, студентами и ветеранами университета.

Научный интерес вызывает изучение истории ПетрГУ. Малоизученным остается вопрос о пребывании университета в эвакуации в г. Сыктывкаре Коми АССР в 1941–1944 гг.

В отечественной историографии история вуза представлена обобщающими работами, приуроченными к юбилейным датам, сведениями о студентах и преподавателях университета, воевавших на фронте и трудившихся в тылу в годы Великой Отечественной войны [27].

Отдельные сюжеты по истории пребывания Карело-Финского университета в Сыктывкаре рассмотрены в статьях В.Г. Макурова [11], Ю.А. Васильева [1], Л.П. Рошевой [25], [26], Т.М. Малковой [12], [13] и др.

Т.М. Малкова в статье «Эвакуация Карело-Финского университета в городе Сыктывкаре в годы Великой Отечественной войны», опираясь на источники из Национального архива Республики Коми, а также ряд воспоминаний деятелей обоих высших учебных заведений и руководства Коми АССР, раскрыла совместную деятельность Карело-Финского университета и Коми педагогического института [13]. Краткие упоминания о работе Карело-Финского государственного университета в г. Сыктывкаре встречаются в трудах исследователей Республики Коми и сборниках, посвященных юбилейным датам Коми педагогического института [5], [8].

Таким образом, в отечественной историографии представлены разрозненные сведения о пребывании и работе Карело-Финского государственного университета в Коми АССР. Наличие широкого корпуса источников позволяет изучить это вопрос на конкретно историческом материале более подробно.

Важнейшими источниками по данной теме являются документы из фондов Национального архива Республики Карелия. Основной массив документов представлен делопроизводственной документацией, содержащей сведения о контингенте обучающихся, выполнении учебных планов, осуществлении научно-

исследовательской деятельности преподавателями и студентами, проведении практик. В научный оборот впервые вводится переписка доктора исторических наук Я.А. Балагурова с ректором университета кандидатом педагогических наук К.Д. Митропольским. Представленная в переписке информация позволяет воссоздать картину военного быта преподавателей и студентов КФГУ.

Информация о патриотическом воспитании и военно-физической подготовке студентов, их активной помощи фронту, а также учебной деятельности вуза почерпнута со страниц периодического издания «За новый Север».

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

#### **Эвакуация КФГУ в г. Сыктывкар Коми АССР**

Открытие Карело-Финского государственного университета 1 сентября 1940 г. на базе Карельского государственного педагогического института было обусловлено потребностями динамично развивавшейся экономики республики в высококвалифицированных специалистах. В состав молодого учебного заведения вошли четыре факультета: историко-филологический, физико-математический, биологический и геолого-гидрогеографический.

Первый учебный год оказался весьма успешным. Были выполнены учебные планы. На экзаменах отмечалась удовлетворительная подготовка студентов. Удалось преодолеть многие бытовые трудности.

Начавшаяся Великая Отечественная война прервала размеренный ход мирной жизни студентов и преподавателей университета.

В первые дни войны на фронт ушли преподаватели, сотрудники и студенты Карело-Финского государственного университета. Ряды Красной Армии пополнили 328 чел. Свой вклад в борьбе с врагом коллектив вуза вносил не только на полях сражений, но и в тылу, упорно трудясь на заводах, в сельском хозяйстве, в строительстве оборонительных сооружений [27, с. 10–16].

Военные действия на территории Карело-Финской ССР начались после объявления Финляндией войны СССР 26 июня 1941 г. Войска противника быстро продвигались вглубь территории республики сразу по нескольким направлениям.

28 августа 1941 г. началась эвакуация университета. Преподаватели, сотрудники и студенты покинули родной город и выехали по железной дороге через Беломорск и линию Сорокская – Обозерская в Вологду. В эвакуацию увозили 514 ящиков оборудования. Брало то, что было необходимо для возобновления работы вуза в тылу [23, л. 5–6]. В Вологодской области эвакуированные пересели на баржу. На пристани в Топорне получили телефонограмму от заместителя председателя Верховного Совета КФССР М. В. Горбачева с указаниями двигаться дальше по Волге. Из-за дождя и ветра путь от Топорни до Ярославля оказался весьма трудным. В Ярославле была получена информация об эвакуации

университета в Сыктывкар. Пересев в железнодорожные вагоны студенты, преподаватели и сотрудники университета отправились в Котлас. Далее правительство Коми АССР предоставило пароход и с Котласа они проследовали по р. Вычегде до Сыктывкара. 10 октября 1941 г. КФГУ прибыл в пункт назначения [16, л. 8–9]. Дорога из КФССР в Коми АССР заняла полтора месяца.

#### **Учебный процесс**

Находясь в эвакуации в 1941–1944 гг., КФГУ продолжил работу на базе учебных и лабораторных помещений Педагогического института Коми АССР [5, с. 35]. В период с 1 ноября 1941 г. по 15 июля 1943 г. совместная работа двух вузов осуществлялась под руководством К. Д. Митропольского, который стал директором педагогического института по совместительству [21, л. 99].

Преподаватели работали в обоих учебных заведениях. Скромное оснащение лабораторий Коми педагогического вуза пополнилось оборудованием КФГУ. Несмотря на частые перегрузы и длительное нахождение в пути инструменты, приборы, аппараты оказались в рабочем состоянии [15, л. 1–2].

По согласованию с руководством Коми АССР, заинтересованном в квалифицированных специалистах, начался набор на первый курс геолого-гидрогеографического факультета КФГУ. Абитуриенты, окончившие средние школы с отличием, зачислялись в вуз без экзаменов. Остальные категории абитуриентов сдавали вступительные испытания по математике, физике, химии, русскому языку, литературе и одному иностранному языку. В Карело-Финский государственный университет 20 ноября 1941 г. поступило 30 человек. Всего к этому времени в нем насчитывалось 56 студентов. К зиме, по окончании первого семестра, в учебном заведении программу обучения осваивали 79 человек, из которых 25 студентов получали образование на историко-филологическом, 11 на физико-математическом, 31 на геолого-гидрогеографическом и 12 на биологическом факультетах [9, с. 3], [27, с. 16].

Карело-Финский государственный университет проводил набор абитуриентов в нескольких регионах северо-запада страны: в Вологодской, Архангельской областях, а также в Коми АССР [7, с. 2].

На протяжении пребывания вуза в эвакуации контингент его студентов. В 1942/1943 учебном году в КФГУ насчитывалось 167 студентов. В следующем учебном году эта цифра выросла до 201, а через год общее число студентов составило 271 [29, с. 185].

Увеличению численности контингента обучающихся способствовало объявление набора на I курс без экзаменов всех окончивших средние школы в 1941 и 1942 гг., приглашение студентов со всех вузов «по переводу». Информацию о приемной кампании университет разместил в 1942 г. на страницах газеты «За новый Север», в 1943 г. – ленинградской газете «Знамя», архангельских, вологодских периодических изданиях [24, с. 2].

Серьезной для ректората вуза в период эвакуации

оставалась проблема сохранения статуса национального университета. В 1941/1942 гг. в КФГУ обучалось только 3 финна и 3 карела. В 1942 г. в вуз поступило 20 представителей финно-угорских народов. Руководство КФССР резко критиковало администрацию КФГУ за утрату стабильной связи с республикой и ЦК ЛКСМ [15, л. 4-5]. В 1943/1944 учебном году в университете обучались 20 карелов и финнов, 34 коми. Из КФССР для обучения прибыло 19 чел. Руководство Коми АССР запретило осуществлять набор абитуриентов из КФССР на все факультеты за исключением геологического (до 1943 г. геолого-гидрогеографический факультет) [29, с. 185].

В период нахождения в эвакуации Карело-Финский университет и Педагогический институт Коми АССР столкнулись с дефицитом педагогических кадров.

Критическая ситуация с кадрами обстояла в первом семестре 1941/1942 учебного года на историко-филологическом факультете. Не было ни одного преподавателя истории. В последующем для работы в вузе ректорат пригласил языковеда Д.В. Бубриха, историков К.С. Сивков и Я. А. Балагурова, литературоведов Н.Н. Попова и И.А. Василенко. В 1943/1944 учебном году в университете не было преподавателя по общей физике и геометрии [17, л. 6].

Преподаватели Карело-Финского университета оказывали помощь Коми педагогическому институту в преподавательской деятельности. В. А. Клыкова, студентка КГПИ, отмечала: «Большим и благоприятным событием оказалось соединение КГПИ с эвакуированным Карело-Финским университетом. Повысился уровень лекций в связи с тем, что укрепился научно-преподавательский состав» [13]. На кафедрах пединститута свои лекции читали профессора-геологи П.В. Виттенбург, И.А. Преображенский, доцент А.А. Чумаков и др. [3, с. 297]

Преподаватели КГПИ, в свою очередь, поддерживали университет. Доцент М. Ф. Шишкевич преподавал литературу, С. А. Шамахов – русский язык и т.д. [26, с. 46–47]

В годы войны наметилось сотрудничество двух вузов с академической структурой – Базой Академии Наук СССР по изучению Севера и Северным геологическим управлением. В КФГУ зоологию позвоночных преподавал научный сотрудник К. А. Остроумов, зоологию беспозвоночных – О.С. Зверева, дарвинизм – О.С. Полянская, геологию – Я.Д. Зеккель [13].

В военное время Наркомат Просвещения КФССР требовал от руководства университета повысить степень воспитания студентов в идейно-политической области, применяя в процессе обучения информацию о происходившем на фронте. Преподавательский состав включал в лекционный и семинарский материал данные с фронта, чтобы таким образом взволновать студентов, побудить их оказать помощь тем, кто находился на передовой. Помимо этого осуществлялась военизация учебного процесса. Каждый студент должен был овладеть военной специальностью, связанной с его основным на-

правлением обучения. Велась отработка строевой подготовки, изучение устройства винтовки [15, л. 6], [4, с. 1].

Осенью 1943 г. студенты Карело-Финского государственного университета сдали нормативы ГТО, ВС, ГСО, ПВХО. Действовали различные кружки, в которых обучали стрелять из пулемётов и автоматов, кататься на лыжах и т.д. Все обучающиеся, уходившие в это время на фронт, уже владели навыками военного дела. Большое внимание уделялось военной подготовке девушек-студенток. В университете существовали различные курсы по следующим направлениям: радистка, телефонистка, санитарная дружинница и телеграфистка. Таким образом, из учащихся готовился дополнительный боевой резерв. С начала 1942 г. на передовую было отправлено 30 студентов и преподавателей вуза. Позже, уже в 1943 г., на фронт ушло ещё 10 человек. Однако с наступлением 1944 г. призывная кампания преподавательского состава, а также студентов, на фронт остановилась. Это было связано со стремлением руководства страны сохранить интеллектуальный потенциал государства [20, л. 51], [19, л. 30], [29, с. 176].

#### **Научно-исследовательская работа**

Несмотря на непростые условия, сложившиеся в эвакуации, научно-исследовательская работа университета не прекращалась. Темы новых изысканий имели непосредственное отношение к тем потребностям, которые были продиктованы нуждами фронта.

В процессе научной деятельности активное участие вместе с преподавателями принимали студенты. В период с 1941 г. по 1942 г. научных исследований было не так много. Коллективу учебного заведения требовалось время, чтобы наладить совместный быт с педагогическим институтом.

Наиболее активная фаза научно-исследовательской работы пришлась на последующие годы. В 1943–1944 гг. университетом в сотрудничестве с Академией Наук СССР, а также Северным геолого-разведочным управлением были организованы крупные экспедиции, целью которых являлась разведка полезных ископаемых в районах Урала, а также Коми АССР. Участие в них принимали обучающиеся под руководством видного ученого, профессора П.В. Виттенбурга. Результатом этой непростой деятельности стало открытие новых месторождений газа, железа, редких полиметаллов, нефти [20, л. 21–22].

Большой вклад в развитие сельского хозяйства был внесен исследователями с кафедры химии Карело-Финского университета, над которой шефствовал П.А. Лупанов [27, с. 17].

Другой видный научный деятель университета: профессор кафедры растительности А.Я. Кокин в 1943–1944 учебном году занимался изучением влияния климатических условий крайнего севера на многие овощные культуры.

Сотрудник кафедры позвоночных, доцент М.Я. Марвин, добился летом 1942 г. разрешения на проведение экспедиции по изучению фауны в Республике Коми [15, л. 10–11].

Примерно в это же время в составе вуза появилась новая перспективная кафедра – ихтиологии, курировать которую взялся профессор С.В. Герд. Через год ему удалось подготовить крупную экспедицию в Карело-Финскую ССР с целью определения рыбопромыслового потенциала местных озёр [23, л. 21–22].

В ходе экспедиций, проведенных кафедрой русской литературы и фольклора под руководством доцента В.Г. Базанова, удалось накопить богатейшие материалы о диалектологии северных районов Республики Коми и южных районов реки Печоры. В этой области люди сохранили нравы и традиции своих предков, национальные песни и костюмы. По завершении экспедиции были напечатаны сборники, включавшие в себя известные в этом крае фольклорные произведения [10, л. 118–119].

Приписными крестьянами, Кажимскими заводами и их историей занимался историк Я.А. Балагуров. Он смог издать несколько научных работ на эту тему. По окончании войны им была защищена кандидатская диссертация по данной проблематике [6, с. 12].

Итогом сложной научной и исследовательской деятельности явилось издание методических пособий по зоологии, химии, военному делу, учебников и монографий. Преподаватели университета в условиях военного времени защитили кандидатские работы и получили степени кандидатов наук [27, с. 17].

В конце 1943 г. состоялась научная конференция на тему исследования производственного потенциала Республики Коми. Участие в ней приняли и представители государственного университета. Помимо этого так же прошла конференция на тему развития сельского хозяйства региона, где В.Н. Черновым и А.Я. Кокиным были зачитаны доклады [21, л. 54].

#### **Помощь вуза фронту**

Студенты университета и педагогического института, находясь в тылу, оказывали значительную помощь фронту, участвуя в сельскохозяйственных работах, трудясь на сплаве, различных промышленных предприятиях.

10 ноября 1941 г. профессорско-преподавательский состав, студенты, служащие Коми педагогического института и Карело-Финского университета провели собрание, на котором единодушно приняли резолюцию с конкретными обязательствами по усилению помощи бойцам Красной Армии и флота [30, с. 2]. 20 ноября 1941 г. начался сбор средств на танковую колонну и эскадрилью самолетов для Красной Армии. Предусматривалось отчисление однодневного заработка, передача государству облигаций займа 1941 г. в размере 50% от подписки, заработка от комсомольско-молодежного воскресника в фонд для изготовления танков и самолетов. К.Д. Митропольский вложил 170 руб. деньгами и 5000 руб. облигациями [8, с. 38].

В военное время продолжительность обучения сократилась на один год. В образовательную программу включались новые предметы, необходимость которых была продиктована военным положением в стране. Так, в 1941 г. на основании постановления ЦК ВКП(б)

и СНК СССР, всех студентов начали обучать производству в сельском хозяйстве [28, с. 2].

Студенты государственного университета оказывали трудовую помощь фронту, работая на Сыктывкарском лесозаводе. Ушедших на войну мужчин на сплаве заменили студентки, возраст которых в среднем не превышал 20 лет. Работали несколько месяцев, в две смены. На обеденный перерыв выделялось 40 минут. По словам одной из обучающихся, в их обязанности входило расталкивание брёвен по каналам исходя из качества древесины. Делать это нужно было быстро, иначе мог образоваться завал [10, с. 123–125].

Обучающимся было непросто переносить все лишения и трудности, но они оставались стойкими. Большинство студенток довольно сильно похудели из-за недоедания и недосыпа. Получать посылки из дома возможности у них не было, приходилось жить на предоставленный паёк и стипендию. Те, кто превышал норму выработки, могли получить так называемые стахановские обеды [18, л. 4], [22, л. 61].

Были и специальные методы для поднятия энтузиазма у студенток. Одним из них стало социалистическое соревнование. Такой формат давал возможность повысить результативность работы, заимствовать передовой опыт и стимулировать студентов на более высокие показатели труда. В конце каждого дня рабочим давали награду в виде пирога. Это был своего рода ритуал, когда директор лесозавода при всех вручал выпечку лучшей бригаде [9, с. 3].

Особое психологическое значение имело возвращение из госпиталей студентов-фронтовиков. Воспоминания, которыми они делились, сведения о подвигах и испытаниях, а также тяжёлом положении за линией фронта оказывали влияние на учащихся и побуждали внести посильный вклад в борьбу с противником ради общей Победы [2, с. 2].

Обучающиеся прокладывали дорогу, разгружали баржи, сдавали кровь, подвозили топливо для членов семей фронтовиков [18, л. 5], [14, л. 1].

Несмотря на это, некоторые студенты не были столь полны энтузиазма при выполнении подобного рода работ. Осенью 1943 г. пятеро молодых людей вовсе покинули город, отказавшись идти на трудовой фронт. Благодаря проведенной воспитательной беседе с молодыми людьми, четверо всё-таки вернулись на производство, а студентка, прибывшая на учёбу только в октябре, была исключена из учебного заведения и отправлена на сверхурочные работы [18, л. 8].

#### **Заключение**

В течение трех с половиной лет Карело-Финский государственный университет находился в эвакуации в г. Сыктывкаре Коми АССР. В этот период вуз не приостановил свою деятельность в области образования, воспитания и научных исследований. С каждым годом увеличивался контингент обучающихся. Рабочие программы учебных дисциплин реализовывались в соответствии с рекомендациями Наркомата Просвещения КФССР по интеграции в них военного компонента.

Коллективу вуза удалось сохранить материальную базу лабораторий, которая стала основой для новых научных открытий не только преподавателей и студентов КФГУ, но и Педагогического института Коми АССР.

Профессорско-преподавательский и студенческий коллектив университета оказывал материальную и трудовую помощь фронту.

### Библиографический список

1. *Васильев Ю.А.* Тайны «Могикана». Статья 5. «... дать стране человека, который бы все умел – и делать, и думать» // Горизонты гуманитарного знания. 2014. №5. С. 161–186.
2. Вечер встречи молодежи в г. Сыктывкаре с участником отечественной войны // За новый Север. 1942. 11 апреля. С. 2.
3. *Виттенбург Е.П.* Павел Виттенбург: геолог, полярник, узник ГУЛАГА: (воспоминания дочери) Санкт-Петербург, 2003. 432 с.
4. Вузы накануне учебного года // Правда. 1942. 13 сентября. С. 1.
5. *Зильберг А.Я.* Первый вуз Коми республики. Сыктывкар, 1972. 107 с.
6. *Кошкина С.В.* Жизнь и деятельность Якова Алексеевича Балагурова по материалам архивов Республики Карелия // Балагуровские чтения: материалы краеведческой конференции. Беломорск, 2012. С. 7–16.
7. Курсы по подготовке учителей // За новый Север. 1942. 11 февраля. С. 2.
8. Летопись Коми государственного педагогического института (1932–2014). Сыктывкар, 2019. 203 с.
9. *Литвинова Л.* И в тылу ковалась победа // Петрозаводский университет. 1975. 9 мая. С. 3.
10. *Лупанова И.П.* “Минувшее проходит предо мною...”: книга о пережитом. Петрозаводск, 2007. 313 с.
11. *Макуров В.Г.* Эвакуированное карельское население в Коми АССР в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) // Карелы: этнос, язык, культура, экономика: Проблемы и пути развития в условиях совершенствования межнациональных отношений в СССР. Петрозаводск, 1989. С. 62–64.
12. *Малкова Т.А.* Карело-Финский государственный университет в Сыктывкаре (1941–1944 гг.) // Национальные отношения на Европейском Северо-Востоке: история и современность (социально-экономические, политические и культурные аспекты). Сыктывкар, 2009. С. 37–46.
13. *Малкова Т.А.* Эвакуация Карело-Финского университета в г. Сыктывкаре в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) // Вопросы истории и культуры северных стран и территорий. Сыктывкар, 2012. №4 (20). С. 68–79. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.hcpncr.com/journ2012/journ2012malkova.html> (31.01.2022, свободный)
14. НАРК. Ф. Р-1178. Оп. 2. Д. 4/42.
15. НАРК. Ф. Р-1178. Оп. 2. Д. 2/23.
16. НАРК. Ф. Р-1178. Оп. 1. Д. 2/16.
17. НАРК. Ф. Р-1178. Оп. 2. Д. 2/21.
18. НАРК. Ф. Р-1178. Оп. 2. Д. 3/33.
19. НАРК. Ф. Р-1178. Оп. 2. Д. 3/35.
20. НАРК. Ф. Р-1178. Оп. 2. Д. 4/44.
21. НАРК. Ф. Р-1192. Оп. 2. Д. 15/150.
22. НАРК. Ф. Р-1192. Оп. 2. Д. 16/160.
23. НАРК. Ф. Р-1192. Оп. 2. Д. 3/36.
24. Прием в Государственный университет // За новый Север. 1942. 31 мая. С. 2.
25. *Роцеская Л.П.* Фольклорная экспедиция в С. Усть-Цильма Коми АССР в 1942 году // Вестник ЧГУ. 2014. №3. С. 52–56.
26. *Роцеская Л.П.* Документы Д.В. Бубриха в научном архиве Коми научного центра Уральского отделения РАН // Труды КарНЦ РАН, 2014. №3. С. 46–47.
27. Страницы истории Петрозаводского государственного университета, 1940–2000. Петрозаводск, 2005. 540 с.
28. Студенты Педагогического института и университета отвечают на вызов московских комсомольцев // За новый Север. 1942. 20 января. С. 2.
29. Тайны «Могикана» (К 100-летию со дня рождения Ю. В. Андропова): монография. Москва, 2014. 200 с.
30. Уничтожим фашистов до единого // За новый Север. 1941. 13 ноября. С. 2.

### References

1. *Vasiliev Yu.A.* Secrets of the “Mohican”. Article 5. “... to give the country a person who would be able to do and think everything” // Horizons of humanitarian knowledge. 2014. No.5. Pp. 161–186.
2. Evening meeting of youth in Syktyvkar with a participant of the Patriotic War // For the new North. 1942. April 11. p. 2.
3. *Wittenburg E.P.* Pavel Wittenburg: geologist, polar explorer, GULAG prisoner: (daughter’s memoirs) St. Petersburg, 2003. 432 p.
4. Universities on the eve of the academic year // Pravda. 1942. September 13. p. 1.
5. *Zilberg A.Ya.* The first university of the Komi Republic. Syktyvkar, 1972. 107 p.
6. *Koshkina S.V.* The life and activity of Yakov Alekseevich Balagurov based on the materials of the archives of the Republic of Karelia // Balagurov readings: materials of the local history conference. Belomorsk, 2012. Pp. 7–16.
7. Courses for teacher training // For the new North. 1942. February 11. p. 2.
8. Chronicle of the Komi State Pedagogical Institute (1932–2014). Syktyvkar, 2019. 203 p.
9. *Litvinova L.* And victory was forged in the rear // Petrozavodsk University. 1975. May 9.
10. *Lupanova I.P.* “The past passes before me ...”: a book about the experience. Petrozavodsk, 2007. 313 p.
11. *Makurov V.G.* The evacuated Karelian population in the Komi ASSR during the Great Patriotic War (1941–1945) // Karelians: ethnos, language, culture, economy: Problems and ways of development in the conditions of improving interethnic relations in the USSR. Petrozavodsk, 1989. Pp. 62–64.
12. *Malkova T.A.* Karelo-Finnish State University in Syktyvkar (1941–1944) // National relations in the European Northeast: history and modernity (socio-economic, political and cultural aspects). Syktyvkar, 2009. Pp. 37–46
13. *Malkova T.A.* Evacuation of the Karelo-Finnish University in Syktyvkar during the Great Patriotic War (1941–1945) // Questions of history and culture of the Nordic countries and territories. Syktyvkar, 2012. No.4 (20). Pp. 68–79. – URL: <http://www.hcpncr.com/>

journ2012/journ2012malkova.html (31.01.2022)

14. NARK. F. R-1178. Op. 2. D. 4/42.
  15. NARK. F. R-1178 Op. 2. D. 2/23.
  16. NARK. F. R-1178. Op. 1. D. 2/16.
  17. NARK. F. R-1178. Op. 2. D. 2/21.
  18. NARK. F. R-1178. Op. 2. D. 3/33.
  19. NARK. F. R-1178. Op. 2. D. 3/35.
  20. NARK. F. R-1178. Op. 2. D. 4/44.
  21. NARK. F. R-1192. Op. 2. D. 15/150.
  22. NARK. F. R-1192. Op. 2. D. 16/160.
  23. NARK. F. R-1192. Op. 2. D. 3/36.
  24. Admission in State University // the new North. 1942. May 31. p. 2.
  25. *Roshchevskaya L.P.* Folklore expedition to the village of Ust-Tsilma Komi ASSR in 1942 // Bulletin of ChSU. 2014. No. 3. Pp. 52–56.
  26. *Roshchevskaya L.P.* D.V. Bubrikh's documents in the scientific archive of the Komi Scientific Center of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences // Proceedings of the KarSC RAS, 2014. No. 3. Pp. 46–47.
  27. Pages of the history of Petrozavodsk State University, 1940–2000. Petrozavodsk, 2005. 540 p.
  28. Students of the Pedagogical Institute and the University respond to the challenge of the Moscow Komsomol members // For the new North. 1942. January 20. p. 2.
  29. Secrets of the “Mohican” (To the 100th anniversary of the birth of Yu. V. Andropov): monograph. Moscow, 2014. 200 p.
  30. We will destroy the fascists to a single one // For the new North. 1941.
-

**КУЗНЕЦОВ Ю.В.**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: ykuznetsov@yandex.ru

**KUZNETSOV YU.V.**

Candidate of History, Associate Professor, Department of World History and Regional Studies, Orel State University  
E-mail: ykuznetsov@yandex.ru

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АФРОАМЕРИКАНЦЕВ В АМЕРИКАНСКИХ УЧЕБНИКАХ ИСТОРИИ КОНЦА 1950-х – 1960-х гг.**

**REPRESENTATION OF AFRICAN AMERICANS IN HISTORY TEXTBOOKS OF THE LATE 1950's – 1960's**

*Даже в условиях набиравшей в США силу революции гражданских прав американские школьные учебники истории продолжали сохранять отпечаток расизма. Он проявлялся в игнорировании исторического опыта афроамериканцев и искажении связанных с ними фактов истории. Расовый барьер в учебниках был относительно успешно преодолен только во второй половине 1960-х гг.*

*Ключевые слова:* США, афроамериканцы, учебники истории, расовая проблема, сегрегация, движение за гражданские права.

*Even as the Civil Rights Revolution was gaining momentum in the United States, American history textbooks continued to bear the mark of racism. It manifested itself in ignoring the historical experience of African Americans and distorting the facts of history related to them. The racial barrier in textbooks was relatively successfully overcome only in the second half of the 1960 s.*

*Keywords:* USA, African Americans, history textbooks, racial problem, segregation, civil rights movement.

Задачи данного исследования заключаются в том, чтобы проследить изменение образа афроамериканцев в учебниках истории в период революции гражданских прав в США и выявить факторы этих изменений. Кроме того необходимо рассмотреть дискуссию 1960-х годов в США по проблеме репрезентации афроамериканцев в учебниках, в связи с тем, что некоторые идеи, высказанные тогда, актуальны и в настоящее время.

Вплоть до 1960-х гг. школьные учебники истории в США сохраняли в себе отпечаток расизма и расовой сегрегации. Это проявлялось либо в игнорировании истории афроамериканцев, либо в ее искажении. Из учебников зачастую невозможно было понять, когда и как в Америке появились черные африканцы, почему они оказались в положении рабов, что собой представляла система плантационного рабства. В немногих случаях, когда о возникновении рабства все же сообщалось, это делалось в крайне упрощенной форме. Школьникам объяснялось, что рабы были помощниками плантатора, так как он в одиночку не мог справиться с большим участком земли [7, р. 78]. В учебниках можно было встретить довольно оригинальную трактовку рабства, как «системы обеспечения работника» [8, р. 161].

Условия жизни и труда рабов в учебной литературе, как правило, не рассматривались. Вместо этого учащимся рассказывалось о тяжелом бремени плантатора, на котором лежала ответственность за хозяйство, свою семью и своих рабов. Авторы учебников подчеркивали, что во многих случаях между рабами и хозяевами существовали близкие отношения, чего не могли понять аболиционисты [7, р. 288]. Внутренняя школьникам мысль

о патернализме плантаторов по отношению к рабам, авторы явно следовали традициям идеологов южан середины XIX в., защищавших «особый институт» Юга.

Конечно, на обширном рынке учебников истории можно было встретить и такие книги, в которых не было прямой апологетики рабства. Так, в учебнике для старшей средней школы Р. Харлоу и Р. Миллера «Рассказ об Америке» говорилось, что рабство противоречило американским идеалам свободы, что оно дискредитировало ценности американской системы в глазах миллионов людей [6, р. 151]. Однако в том же учебнике содержалась позитивная оценка экономической роли рабства в колониальный период, а также критика аболиционизма. В учебнике «Наши Соединенные Штаты» содержался отрывок, посвященный роману «Хижина дяди Тома» Гарриет Бичер-Стоу. В нем приоткрывались неблагоприятные стороны рабства. Но за этим следовало пояснение, что писательница исходила не из реалий, которые она знала плохо, а из своих собственных представлений о жизни рабов [4, р. 362].

В большинстве учебников истории негры впервые упоминались лишь при освещении Гражданской войны в США. Показательно, что вместо понятия «гражданская война» использовалось другое – «война между штатами». Эта формулировка позволяла скрыть глубокие противоречия между Севером и Югом, приведшие к гражданской войне, обойти вопрос о рабстве, как форме, в которую облекались эти противоречия. При такой трактовке Гражданская война представлялась случайным эпизодом, не остановившим дальнейшего гармоничного развития Соединенных Штатов.

Авторы стремились подчеркнуть, что негры и в период Гражданской войны сохраняли лояльность к своим хозяевам. Порой это преподносилось в художественной эмоциональной форме, как, к примеру, в учебнике «Наши Соединенные Штаты». В нем не без патетики повествовалось, как домашние негры остались преданными своим хозяевам даже после того, как им была прочитана Прокламация Линкольна об освобождении рабов [4, р. 380–382]. В то же время информация о неграх, воевавших в составе федеральной армии, в учебниках отсутствовала.

Реконструкция Юга оценивалась как самый мрачный период в истории страны, ознаменовавший расцвет коррупции и невежества. В этом проявлялось длительное влияние исторической школы У. Даннинга. Однако новые веяния в историографии с трудом, но все же проникали в учебную литературу. В некоторых книгах отмечались достижения республиканских правительств Реконструкции, особенно в области образования [9, р. 276]. Затрагивался и вопрос о кланистском движении на Юге. Некоторые авторы осуждали террористические методы Ку-Клукс-Клана, но при этом с симпатией высказывались о его деятелях [5, р. 330].

Авторы старательно обходили тему расовой сегрегации и дискриминации. Впрочем, в редких случаях встречались упоминания об ограничении избирательных прав для негров [4, р. 399]. Но в целом справедливость системы джимкрузизма не подвергалась сомнению.

Еще одной чертой учебников конца 50-х – начала 60-х гг. было игнорирование ряда современных событий, имевших большое значение не только для афроамериканцев, но и для всей страны. Одним из таких событий было решение Верховного суда США по делу Брауна, которое признало расовую сегрегацию в школах неконституционной. Если школьникам и сообщалось об этом факте, то вне исторического контекста и без объяснения сути сегрегации [4, р. 606].

Рассказ о вкладе черных американцев в историю и культуру своей страны, ограничивался преимущественно двумя сферами – музыкой и спортом. Те или иные негритянские персоналии появлялись на страницах учебников в единичных случаях. Чаще других этой чести удостоивался ученый-ботаник Джордж Вашингтон Карвер. Он олицетворял собой прогресс негритянского населения. Однако, скорее всего дань Карверу отдавалась за то, что он был аполитичной фигурой, последователем букеризма. Его имя не ассоциировалось с борьбой негров за свои права. Букер Т. Вашингтон также появлялся в учебниках, поскольку его идеология не отрицала систему расовой сегрегации.

Находясь под воздействием господствовавшей в послевоенный период в исторической науке США теории консенсуса, авторы учебных текстов не могли и не пытались вынести на обсуждение расовую проблему. Такая попытка привела бы к неизбежному разрушению нарратива о социальной и политической гармонии в Америке.

Выступления против проявлений расизма в учебниках истории эпизодически предпринимались в США еще с конца XIX в. Они не имели значительных результатов, если не считать того, что к 60-м гг. из учебных книг практически исчезли откровенно расистские, оскорбительные для негров термины. Положительным результатом можно считать и то, что наметилось стремление некоторых авторов более аккуратно и осторожно подходить к вопросам, расы.

В дальнейшем, в 60-е гг., ситуация изменилась кардинальным образом. В это десятилетие движение за гражданские права достигло своего пика. Афроамериканцы впервые выступили как самостоятельная политическая сила, с которой нельзя было не считаться. Политическая борьба афроамериканцев против институционального расизма сопровождалась ускоренным формированием расового самосознания. Некоторые идеологи и активисты движения за гражданские права совершенно ясно осознавали, что игнорирование истории и культуры афроамериканцев не позволяет им обрести связь со своей страной [9, р. 282]. В этих условиях борьба за расово интегрированные учебники становилась частью борьбы против системы расовой сегрегации в целом.

Требовалось не просто включить в учебные тексты материал об афроамериканцах и других расовых меньшинствах, как это прежде было с немцами, ирландцами или итальянцами. Необходимо было пересмотреть все содержание учебников, более того переосмыслить весь американский исторический опыт. Поэтому многое зависело от позиции академических историков. Как известно, в 60-е гг. происходили существенные изменения в американской исторической науке. Появлялись новые направления и школы, порывавшие с консенсусной версией американской истории и сопутствующими ей мифами. Влияние общественно-политической атмосферы 60-х гг. на научно-историческое сообщество сказалось в том, что в нем усилились позиции нового поколения ученых, разделявших либеральные взгляды, сочувствовавших целям движения за гражданские права и непосредственно участвовавших в нем. Именно такие историки внесли существенную лепту в создание инклюзивных, расово интегрированных учебников.

В 1964 г. по заданию департамента образования Калифорнии была проведена экспертиза наиболее распространенных в школах этого штата учебников истории. Требовалось выяснить, как в учебниках отражена история черных американцев. Экспертиза была поручена комиссии историков из Калифорнийского университета в Беркли во главе с Кеннетом Стампом, крупным специалистом по проблемам рабовладения, Гражданской войны и Реконструкции.

Приступая к своему отчету, историки сочли необходимым сделать пояснение: объективный анализ учебников возможен в том случае, если он основан на научно-исторических принципах. Они считали неправильной попытку оценивать исторические тексты с точки зрения современных социальных проблем. Ученые предупреждали о такой опасности: «Вполне оправдан-



ное желание бороться с расизмом и особенно стремление подкрепить чувство собственного достоинства у негритянских учащихся может привести к преувеличению роли негров и героических качеств негритянских деятелей. По нашему убеждению это было бы другим искажением исторической правды, что в перспективе не позволит добиться желаемого социального эффекта» [С10, р. 1]. Члены комиссии Стампа подчеркивали, что особая значимость расовой проблемы требует от авторов освещать роль негров в американской жизни полно, корректно и в то же время без сентиментальности и снисходительности. Важность этого предупреждения станет совершенно очевидной к концу XX в. когда в полной мере проявятся плоды мультикультурализма, афроцентризма и политкорректности.

Кеннет Стамп и его коллеги указывали на два самых существенных недостатка учебников. Первый недостаток заключался в игнорировании многих фактов, связанных с афроамериканцами, второй – в том, что авторы учебников демонстрировали «аморальный оптимизм» по проблеме межрасовых отношений и положения черных американцев. Они считали возмутительными попытки оправдания как репрессий, так и покровительственного отношения к чернокожим, как к людям, неспособным самостоятельно жить в свободном обществе [10, р. 2–3]. Анализ учеными конкретных учебников показал, что стремление авторов к объективности являлось исключением из правил. Впрочем, и для более «взвешенных» текстов были характерны искажения и поверхностность в описании многих страниц истории, связанных с черными американцами.

Непосредственную причину многочисленных искажений в учебниках ученые видели в том, что к концу XIX в. вплоть до начала 1960-х гг., в учебниках преобладала «южная версия» американской истории. Иначе говоря, авторы учебников, освещая определенные темы, старались учитывать возможную реакцию южан. Прежде всего это касалось таких чувствительных для южан тем, как рабство и Реконструкция. Другой, более общей, причиной искажений исторической картины являлись широко распространенные в обществе расовые предубеждения [10, р. 1].

Отчет включал перечень исторических сведений об афроамериканцах, которые должен был содержать каждый учебник. Обязательным должен был стать материал о возникновении рабства в английских колониях в Северной Америке и дальнейшем развитии этого института, об условиях труда и жизни рабов, о сопротивлении рабству и аболиционистском движении. При освещении событий Гражданской войны в США следовало показать, что около 290 тысяч чернокожих воевали в армии Севера. При характеристике Реконструкции требовалось отказаться от господствовавших стереотипов и обратиться к новейшим историческим исследованиям. На взгляд членов комиссии, именно в период Реконструкции решался вопрос, будет ли обретенная свобода номинальной или полной. Принципиальное значение для понимания расовой проблемы в СА имело правдивое описание систе-

мы расовой сегрегации, возникшей после завершения Реконструкции. При этом ученые считали необходимым, не ограничиваться южными штатами, а рассмотреть вопрос об особенностях расовой дискриминации на Севере [10, р. 3–5].

Историки настаивали на необходимости реалистичного и полного освещения такого важнейшего события, как революция гражданских прав. К этому ученые добавляли, что исход движения за гражданские права еще не ясен, расовое неравенство настолько велико, что эту проблему невозможно решить быстро и окончательно даже самыми энергичными усилиями [10, р. 6].

Следует остановиться еще на одной проблеме, поднятой в отчете. В нем содержалось требование применять в учебниках одинаковые критерии как к белым, так и к черным деятелям, оценивая их вклад в историю. То, что из черных персоналий в учебниках чаще всего появлялись Букер Талиафарро Вашингтон и Джордж Вашингтон Карвер, по мнению историков, объяснялось не их реальным вкладом в философию и науку, а политическими и идеологическими причинами. По мнению экспертов, с точки зрения исторической значимости, гораздо большего внимания заслуживали Денмарк Весси, Нат Тернер, Фредерик Дуглас, Уильям Дюбуа и Мартин Лютер Кинг [10, р. 2, 8].

Как видим, отчет комиссии Стампа представлял собой не только анализ содержания учебников истории, но и программу дальнейших действий по преодолению сохранявшихся в них проявлений расизма и символической сегрегации.

Не дожидаясь, когда авторы и издатели отреагируют на назревшую в обществе потребность в инклюзивных учебниках истории, в Нью-Йорке городской Совет по образованию в 1964 г. издал бюллетень «Негр в американской истории». Издание преследовало цель снабдить учителей более полным фактическим материалом об истории черных американцев, их проблемах и достижениях, что в конечном итоге должно было способствовать лучшему пониманию американского прошлого. Таким образом, бюллетень можно рассматривать как пособие для учителей истории. В его вводной части обосновывалась необходимость пересмотра программ и учебников в связи с происходившей в стране революцией гражданских прав [3, р. v].

Содержавшийся в пособии большой фактический материал был подготовлен историком Ирвингом Коэном. Он опирался на многочисленные источники и исследования. Это были работы совершенно разных по своим политическим взглядам авторов – от марксистов до консерваторов. Особое значение для автора имели труды афроамериканских историков, публицистов и общественных деятелей – Картера Вудсона, Лэнгстона Хьюза, Уильяма Дюбуа, Джона Франклина, Мартина Лютера Кинга. Трактатов отдельных проблем, связанных с историческими судьбами черных американцев, основывались на результатах исследований представителей новых научно-исторических школ.

Пособие содержало всестороннюю характеристи-

ку системы плантационного рабства в Америке, анализ причин и сущности расизма, рассказ о различных формах сопротивления рабов. В сюжете, посвященном Гражданской войне, отмечалось, что расизмом были заражены и северяне. Расизм с их стороны проявлялся в жестокости и несправедливости по отношению к черным солдатам, сражавшимся в федеральной армии. Итоги Реконструкции оценивались негативно. Утверждалось, что после ее окончания негры на Юге оказались ближе к рабству, чем к свободе. Отмечалось, что в тот период происходило возрождение расистской идеологии и практики, попрание фундаментальных демократических ценностей. Дело довершили в конце XIX в. законы Джима Кроу, превратившие негров в замкнутую, бесправную касут [3., р. 74].

И. Коэн стремился представить черных американцев как самостоятельных субъектов истории. Бюллетень содержал много информации о социальном и культурном прогрессе негритянского населения, происходившем вопреки сегрегации. Его олицетворением было появление в их среде интеллигенции и среднего класса. О том же свидетельствовали такие факты, как участие негров в профсоюзном движении и создание ими собственных общественно-политических организаций [3н, р. 80].

Проблемы негритянского сообщества в XX в. автор рассматривал в контексте важнейших событий и процессов в истории страны. Он показывал изменение положения негритянского населения в период «прогрессивной эры», Великой депрессии, «Нового курса» Ф. Рузвельта и в то же время затрагивал вопрос об отношении самих чернокожих к социально-политическим проблемам того времени. В частности, автор считал, что в период «Нового курса» черные американцы стали обретать политическую силу [3, р. 109].

Ученый доказывал, что катализатором изменений расовых отношений в США стала Вторая мировая война. Она обусловила изменения социального, политического, культурного и психологического характера в негритянском сообществе, что делало невозможным дальнейшее сохранение системы сегрегации и дискриминации по расовому признаку. Рассматривая новый этап движения за гражданские права, И. Коэн уделял внимание идеологии, тактике, лидерам движения, не опуская при этом и деятельность радикальных негритянских организаций, например, черных мусульман. Автор утверждал, что, несмотря на достигнутые успехи, расовая проблема далека от разрешения, остаются тяжелые социальные проблемы, которые не в силах устранить закон о гражданских правах [3, р. 150].

Можно заметить, что рассматриваемый бюллетень по своей либеральной направленности имел очевидное сходство с отчетом комиссии Стампа. Но, если калифорнийские ученые концентрировали свое внимание на недостатках учебников истории в освещении расовой темы, то Ирвинг Коэн представил насыщенную фактическим материалом, концептуально осмысленную картину истории афроамериканцев в тесной связи с общей историей страны.

Дополнительные учебные пособия, содержавшие материал об афроамериканцах, в 60-е гг. стали все чаще выходить в разных частях США. Так, в Детройте в 1963 г. Совет по образованию издал пособие «Борьба за свободу и права: негр в американской истории». Оно служило дополнением к принятому в городе учебнику «Наши Соединенные Штаты». В подготовке издания участвовали местные учителя, активисты афроамериканских организаций и историки из университета Уэйна. В пособии красной нитью проходил тезис о том, что стремление к свободе являлось сущностной чертой негритянской культуры. В качестве ключевых фигур негритянской истории выступали черные повстанцы и аболиционисты – Нат Тернер, Фредерик Дуглас и Гарриет Табмен [9, р. 281].

Значение таких материалов оценивалось по-разному. Одни считали, что это важный шаг на пути создания в скором будущем полноценных, расово интегрированных учебников истории. Другие не без основания полагали, что такие издания приведут к обратному результату, поскольку – афроамериканская история так и останется на периферии, она не дойдет до белых школьников. Следовательно, это путь не к интеграции, а к разделению, – считали скептики [9, р. 309]. Эти опасения вскоре нашли подтверждение. В 60-е гг. в американских университетах стали появляться специальные учебные курсы по афроамериканской истории, содержавшие существенный элемент культурного сепаратизма. Такая опасность ожидала и школьное образование.

Несмотря на все трудности, в 1966 г. в США вышел первый учебник истории, который можно считать подлинно инклюзивным по расовым критериям. Таковым был учебник «Земля свободы: история Соединенных Штатов». Авторами его являлись историки Джон Кохи из Калифорнийского университета в Лрс-Анджелесе, Джон Франклин, профессор Чикагского университета и гарвардский профессор Эрнест Мэй. Особо стоит отметить, что входивший в этот коллектив единомышленников афроамериканский историк Джон Франклин, по праву считался крупнейшим на тот момент специалистом по различным аспектам истории черного населения Америки. По своим взглядам авторы были убежденными либералами. К тому же Кохи и Франклин вели активную общественную деятельность.

Проблемы внутренней и внешней политики США, социальной и экономической жизни страны трактовались в учебнике в либеральном, критическом духе. Одно из центральных мест в тексте учебника занимала расовая проблема. Авторы стремились показать ее исторические корни. Отсюда – их повышенное внимание к таким сюжетам, как рабство в истории США и система Джима Кроу [2, р. 102-103, 302, 306-307]. Рабство и сегрегация характеризовались как основанная на насилии система расовой эксплуатации. В учебнике говорилось о борьбе чернокожих против рабства, о деятельности аболиционистов. Впервые школьникам рассказывалось о движении за гражданские права, его целях, тактике, руководителях. При этом авторы не скрывали своего со-

чувствия борьбе за права меньшинств [2, р. 614].

В рассматриваемом учебнике имелись и лакуны в освещении жизни афроамериканцев. К примеру, в главах по истории первой половины XX в. о них сообщалось весьма скупо. Тем не менее книга во многих отгосшениях соответствовала требованиям либеральных историков, педагогов и общественных деятелей, выступавших за создание расово интегрированных учебников, в которых история меньшинств, рассматривалась бы как важная часть истории страны.

Учебник «Земля свободы» отличался реформаторским духом и концептуальной новизной. В нем были развеяны старые мифы о расовой гармонии в США. Это вызвало острую критику книги со стороны консерваторов, даже тех из них, кто не возражал против инклюзивных учебников истории. Не случайно в большинстве штатов страны, особенно южных, о допуске «Земли свободы» в школу в тот период еще не могло быть и речи. И все же значение этого учебника было велико. Он пробил еще одну брешь в расовом барьере. После его появления учебники истории уже не могли оставаться прежними.

С конца 60-х гг. началась некоторая ревизия содержания учебников. Авторы стали стремиться показать расовое разнообразие Америки. Чаще стала эксплуатироваться тема успехов и достижений афроамериканцев и их вклада в историю страны. На страницах учебников появлялись новые афроамериканские персоналии. Среди них были Бенджамин Банкер, ученый-самоучка, астроном и математик, живший в конце XVIII – начале XIX в., Филлис Уитли, поэтесса XVIII в., Бен Йорк, участ-

ник экспедиции Льюиса и Кларка к Тихоокеанскому побережью в начале XIX в., Уильям Хасти, ставший в 1937 г. первым чернокожим федеральным судьей [1, р. 293]. Наметившаяся тенденция развивалась и усиливалась в последующие два десятилетия. Это, даже стало приводить к «афроамериканскому уклону» в учебниках истории.

Изменения в учебниках, как правило, носили поверхностный характер. Концептуального пересмотра американской истории не происходило, продолжал господствовать патриотический нарратив. Расовая проблема во всей ее полноте не рассматривалась. В учебниках была представлена, «мультирасовая версия старой истории» [9, р. 312]. Либеральная трактовка расовой проблемы, как и всей американской истории, утвердилась в учебной литературе лишь к 90-м гг.

Подводя итоги следует сказать, что изменение способов и характера репрезентации афроамериканцев в учебниках истории конце 50-х – 60-е гг происходило с большим трудом. В американских учебниках все еще продолжала господствовать теория консенсуса. Проблема расовых отношений в них не затрагивалась, история афроамериканцев замалчивалась или искажалась. В то же время под воздействием кардинально изменившихся общественно-политических условий усиливалась критика такого положения с учебниками. В 60-е гг. были сформулированы требования и конкретные проекты адекватной репрезентации афроамериканцев в учебных книгах по истории. И только со второй половине 60-х гг. стали предприниматься попытки реализации этих требований.

#### Библиографический список

1. *Bragdon W.W.* Dilemmas of Textbook Writer // *Social Education*. 1969. Vol. 33. № 3. Pp. 292–298.
2. *Caughy J.W., Franklin J.H., May E.R.* Land of the Free: A History of the United States. New York: Benziger Brothers, 1966. 658 p.
3. *Cohen I.* The Negro in American History. Brooklyn, N.Y.: New York. City Board of Education, 1964, 160 p.
4. *Eibling H.H., King T.M., Harlow J.* Our United States: A Bulwark of Freedom. Chicago: Laidlaw Brothers, 1962. 672 p.
5. *Gavian R.W. Hamm W.A.* The American Story. Boston: D.C. Heath and Company, 1959. 744 p.
6. *Harlow R.V., Miller R.E.* Story of America. New York: Henry Holt and Company, 195. 608 p.
7. *Liebman R.R., Young G.A.* The Growth of America. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1959. 469 p.
8. *McGuire E.* The Story of American Freedom. New York: The Macmillan Company. 1961. 374 p.
9. *Moreau J.* Schoolbook Nation. Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present. Ann Harbor: The University of Michigan Press, 2004. 403 p.
10. The Negro in American History Textbooks: A Report of a Study of the Treatment of Negroes in American History Textbooks Used in Grades Five and Eight and in the High Schools of California's Public Schools. Sacramento: California State Department of Education, 1964. 25. p.

#### References

1. *Bragdon W.W.* Dilemmas of Textbook Writer // *Social Education*. 1969. Vol. 33. № 3. Pp. 292–298.
2. *Caughy J.W., Franklin J.H., May E.R.* Land of the Free: A History of the United States. New York: Benziger Brothers, 1966. 658 p.
3. *Cohen I.* The Negro in American History. Brooklyn, N.Y.: New York. City Board of Education, 1964, 160 p.
4. *Eibling H.H., King T.M., Harlow J.* Our United States: A Bulwark of Freedom. Chicago: Laidlaw Brothers, 1962. 672 p.
5. *Gavian R.W. Hamm W.A.* The American Story. Boston: D.C. Heath and Company, 1959. 744 p.
6. *Harlow R.V., Miller R.E.* Story of America. New York: Henry Holt and Company, 195. 608 p.
7. *Liebman R.R., Young G.A.* The Growth of America. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1959. 469 p.
8. *McGuire E.* The Story of American Freedom. New York: The Macmillan Company. 1961. – 374 p.
9. *Moreau J.* Schoolbook Nation. Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present. Ann Harbor: The University of Michigan Press, 2004. 403 p.
10. The Negro in American History Textbooks: A Report of a Study of the Treatment of Negroes in American History Textbooks Used in Grades Five and Eight and in the High Schools of California's Public Schools. Sacramento: California State Department of Education, 1964. 25. p.

**МИРОНОВА Т.П.**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: tpmironova@yandex.ru

**MIRONOVA T.P.**

Candidate of History, Associate Professor, Department of Romance Philology, Orel State University  
E-mail: tpmironova@yandex.ru

#### КОНТАКТЫ СОВЕТСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ УЧЕНЫХ-ФИЛОЛОГОВ В 1920–1929 гг.

#### CONTACTS BETWEEN SOVIET AND FRENCH SCIENTISTS-PHILOLOGISTS IN THE 1920s

*Статья посвящена исследованию одного из направлений советско-французского научного сотрудничества в 20-е годы XX века – связей в области филологии. Автор рассматривает научные командировки советских филологов во Францию, а также результаты научной работы, проводимой в СССР французскими учеными.*

*Ключевые слова:* советские и французские ученые-филологи, СССР, Франция, научные связи, 1920-е годы.

*The article is devoted to the study of one of the directions of Soviet-French scientific cooperation in the 1920s – relations in the field of philology. The author considers the scientific trips of Soviet philologists to France, and the results of scientific work carried out in the USSR by French scientists as well.*

*Keywords:* Soviet and French scientists-philologists, the USSR, France, scientific relations, the 1920s.

В наши дни развитие отношений между Россией и Францией базируется на прочных исторических традициях политических, экономических, культурных и научных связей, которые существовали между нашими странами на протяжении нескольких веков.

Советско-французские научные связи в 20-е годы XX в. носили сложный и противоречивый характер, поскольку осуществлялись странами двух противоположных социально-политических систем. Тем не менее 20-е годы были кратковременным периодом в истории двух стран, когда научные контакты, прерванные Первой мировой войной и революцией, были восстановлены и началось плодотворное сотрудничество ученых СССР и Франции.

«Многие из тех, кто стремился выехать за рубеж в 1920-е годы, посещали Европу до революции, они ощущали себя частью интернационального мира «большой науки», потому стремились как можно быстрее восстановить практику заграничных поездок, чему способствовал их собственный предыдущий опыт» [3, с. 33].

Первыми советскими учеными, побывавшими во Франции в начале 20-х годов, стали представители филологических наук.

В 1920 г. с научной целью во Франции побывал известный советский востоковед, филолог-кавказовед, акад. Н.Я. Марр. Он читал лекции, изучал западную литературу и живые языки Франции, работал в научных библиотеках Парижа, а также установил тесный контакт с французскими учеными. С октября 1922 г. по июнь 1923 г. Н.Я. Марр вновь находился в заграничной командировке, в ходе которой посетил Францию и ряд других европейских стран «со специальной целью исследования баскского и других яфетических языков и

пережитков их в языках народов Средиземноморья и Центральной Европы» [26, с. 94].

В 1920 г. другой известный востоковед, основатель российской школы буддологии, акад. Ф.И. Щербатской читал в Париже лекции по истории и литературе народов Азии, издал там несколько своих работ, вызвавших большой интерес в научных кругах. В 1922 г. ученый представлял Советскую Россию на Международном съезде ориенталистов в Париже, занимался закупкой научной литературы и лабораторного оборудования [5, с. 197].

Дипломатическое признание СССР Францией в 1924 г. позволило создать необходимый общественно-политический микроклимат для развития международных связей советского государства, в т.ч. и по научной линии. Научные контакты между советскими и французскими филологами заметно оживились.

Пребывание во Франции видного советского востоковеда-индолога, неперменного секретаря АН СССР С.Ф. Ольденбурга в 1926 г. было посвящено, главным образом, установлению тесных советско-французских научных контактов и переговорам по данному вопросу с руководителями Французского комитета научных связей с СССР (ФКНС) – общества научного сближения между Францией и СССР, созданного в 1925 г. Лишь совсем немного времени ученый смог уделить научным занятиям, изучению коллекций Лувра и Музея Гиме [16, с. 16].

Во время своей второй поездки в 1929 г. акад. С.Ф. Ольденбург по приглашению ученых кругов Парижа сделал ряд докладов о востоковедении в СССР в институте индийской цивилизации Сорбонны. Две лекции (о развитии востоковедения в СССР и о происхождении русской народной сказки) ученый прочел членам ФКНС [7]. Кроме того, С.Ф. Ольденбург работал в

Национальной библиотеке Парижа над изучением отрывков древнейшей индийской рукописи, найденной в конце XIX в. В результате долгой работы ему удалось восстановить весь текст манускрипта.

Являясь руководителем главного научного центра исследований по истории Востока – Азиатского музея, С.Ф. Ольденбург интересовался постановкой музейного дела во Франции. Познакомившись с работой французских музеев, ученый отметил «отсутствие организованности и планомерности» в этой области, а также то, что «исторические принципы, господствующие в музейной среде, в известной степени препятствуют широкому развитию научной работы чрезвычайно богатых музеев Парижа и его окрестностей» [19, с. 4, 5].

В 1926 г. в Париже работал один из крупнейших советских языковедов, проф. Н.Ф. Яковлев. С 30 июня по 6 августа в помещении Национальной школы живых восточных языков им была организована выставка образцов литературы и письменности восточных народов СССР. Экспонаты выставки представляли собой издания произведений на 30 языках и наречиях. На открытии присутствовал директор Национальной школы живых восточных языков, проф. П. Буайе, первый секретарь полпредства СССР Н.С. Тихменев, известные ученые-лингвисты и востоковеды Франции [14, с. 99]. Экспозиция носила чрезвычайно ценный научный характер и сопровождалась докладом Н.Ф. Яковлева «Организация национальных письменностей восточных народов в СССР» [34, л. 44]. Многие из посетителей приходили на выставку по несколько раз, знакомясь с образцами самым детальным образом.

Н.Ф. Яковлев провел большую организационную работу по установлению связей с французскими учеными. Между Комитетом изучения языков и цивилизации восточных народов СССР при ВЦИК, председателем которого он являлся, и администрацией Школы живых восточных языков в лице ее директора П. Буайе был достигнут ряд соглашений о научном сотрудничестве и взаимопомощи. В частности, эти соглашения предусматривали постоянный обмен научными изданиями по ориентализму, предоставление стипендий со стороны школы советским ученым, командированным в данное учебное заведение для специальной подготовки, совместное участие представителей комитета и школы в этнологических и научных экспедициях и др. Помимо этого, в Париже Н.Ф. Яковлев продолжил свои научные изыскания. В Национальной библиотеке ученый работал над изучением баскского языка [28, л. 23–25].

В 1926 г. видный французский ученый-филолог А. Мазон и Совет профессоров Коллеж де Франс пригласили в Париж на серию лекций известного советского исследователя китайского языка и литературы, чл.-кор. АН СССР В.М. Алексеева [37, л. 218]. Научные труды В.М. Алексеева были хорошо известны во Франции. Советский ученый на протяжении долгого времени сотрудничал с французскими ориенталистами, профессорами С. Леви и П. Пеллио [27, л. 9]. Во время пребывания в Париже В.М. Алексеевым был про-

читан цикл лекций о китайской литературе и религии в Коллеж де Франс и Музее Гиме, сделаны доклады о проблемах современного Китая во Французской ассоциации друзей Востока и Национальной школе живых восточных языков [16, с. 44]. Все лекции советского синолога были опубликованы на французском языке.<sup>1</sup>

В 1927–1928 гг. в Париже вновь побывал акад. Н.Я. Марр [17, с. 21; 18, с. 5]. В Национальной школе живых восточных языков он прочел курс лекций по грузинскому языку, изданный затем во Франции.<sup>2</sup>

В 1927 г. во Франции находился крупнейший советский лингвист, специалист по фонетике и фонологии, чл.-кор. АН СССР Л.В. Щерба. В 1907–1908 гг., будучи молодым ученым, он работал в парижской Лаборатории экспериментальной фонетики Ж.П. Руссло при Коллеж де Франс, где изучал фонетику ряда языков и экспериментальные методы исследования. В этот раз по приглашению ФКНС Л.В. Щерба прочитал в Сорбонне лекцию «О частях речи в русском языке» [40, л. 194] и ознакомился с работой Французской Академии надписей и изящной словесности по составлению словаря. Он возобновил свои прежние научные контакты с французскими лингвистами – профессорами А. Мейе, Ж. Вандриесом, А. Мазоном и др., познакомился с рядом молодых ученых. Во время пребывания в Париже Л.В. Щерба уделил особое внимание изучению французского разговорного языка, его грамматики и произношения. Ученый посетил также средние учебные заведения, где познакомился с преподаванием иностранного языка и литературы, завязал контакты со многими французскими специалистами в этой области [17, с. 52–53]. Результатом поездки стало написание подробного учебника по фонетике французского языка, которым широко пользуются до сих пор.<sup>3</sup>

В 1926–1927 гг. по направлению Наркомпроса в долгосрочной заграничной командировке в Германии, Франции и Англии находился видный советский филолог и методист, специалист в области французского языка, проф. К.А. Ганшина. Во время поездки она изучала опыт преподавания языков в европейских высших школах и слушала лекции по языкознанию и филологии, в т.ч. на литературном факультете Парижского университета и в Гренобльском университете [2]. Необходимо отметить огромный вклад К.А. Ганшиной в развитие русско-французской лексикографии. Она стала составителем большого «Французско-русского словаря», вышедшего в свет в 1929 г. и содержащего 40 тыс. слов французского литературного языка.<sup>4</sup> Словарь К.А. Ганшиной стал наиболее часто используемым при изучении французского языка в системе отечественного образования, выдержав почти два десятка переизданий.

Ученый хранитель отдела рукописей Института русской литературы (Пушкинского дома) АН СССР, литературовед и писательница В.Д. Комарова была командирована в Париж на торжества по случаю 50-летия со дня смерти Жорж Санд, которые проходили в мае-ноябре 1926 г. В 1892 г., познакомившись с невесткой Ж. Санд, В.Д. Комарова начала заниматься исследованием

жизни и творчества французской писательницы. Эта работа вылилась в фундаментальный четырехтомный труд на французском языке «Жорж Санд, её жизнь и произведения», который был опубликован в Париже на французском языке (1899–1926) под псевдонимом Владимир Каренин.<sup>5</sup> Исследование В.Д. Комаровой, удостоенное премии Французской Академии наук, стало событием в литературной жизни Франции того времени и сейчас к нему обращается каждый литературовед, занимающийся изучением творчества Ж. Санд [4].

В.Д. Комарова имела возможность принять участие лишь в заключительной части юбилейных мероприятий в ноябре 1926 г. Она присутствовала на торжественном спектакле в Комеди-Франсез, во время которого находилась в ложе внучки Ж. Санд Авроры Лот-Санд, и на двух заседаниях Общества Друзей Жорж Санд. Известно, что на заседании в Музее Карнавале, где обсуждались вопросы, связанные с изданием произведений французской писательницы, было объявлено о выходе четвертого тома биографии Ж. Санд, подготовленного В.Д. Комаровой, в связи с чем присутствовавшие на заседании представители литературных кругов и журналистики приветствовали советского литературоведа «самым лестным образом». Кроме того, во время пребывания в Париже она вела переговоры с коллекционером В.П. Катеневым о приобретении у него Пушкинским домом писем известных русских писателей и композиторов [16, с. 41–42].

В исследуемый период с научными целями во Францию выезжали другие сотрудники АН СССР – В.Н. Бенешевич, А.М. Мерварт, Ф.А. Розенберг [17, с. 42–43, 45–46, 54–55].

Журнал «Revue des études slaves», издаваемый парижским Институтом славяноведения, регулярно публиковал статьи советских филологов-славистов, среди которых были акад. П.А. Лавров, акад. Е.Ф. Карский, проф. М.Г. Долобо, Г.А. Гуковский и др.<sup>6</sup>

Ярким примером «наведения научных мостов» над политикой и идеологиями служит участие французских ученых в праздновании 200-летнего юбилея Академии наук СССР в сентябре 1925 г. В состав французской делегации входили три видных представителя французской филологической науки – индолог С. Леви, синолог П. Пеллио, а также русист и историк литературы, проф. Лилльского университета А. Лирондель. Помимо участия в многочисленных юбилейных мероприятиях французские ученые получили возможность ознакомиться с деятельностью советских академических учреждений, побывать на фабриках и заводах, посетить союзные республики, встретиться с учеными. По окончании торжеств С. Леви и П. Пеллио решили задержаться на десять дней в Ленинграде для чтения лекций и научных занятий в Эрмитаже, Азиатском музее и других учреждениях АН СССР. Две лекции синоведа П. Пеллио состоялись в Институте восточных языков и собрали большую аудиторию. В прениях по его докладом выступали известные советские востоковеды, академики Ф.И. Щербатской, С.Ф. Ольденбург, Н.Я. Марр,

чл.-кор. В.М. Алексеев и др. Накануне отъезда С. Леви и П. Пеллио во Францию было устроено их чествование, в котором приняли участие многие советские ученые [5, с. 200; 20]. Французские ученые остались довольны пребыванием в СССР. «Все это организовано так превосходно, что кажется, будто мы переживаем тысячу и одну ночь», – отмечал С. Леви [21].

Во второй половине 20-х годов французские лингвисты, прежде всего, русисты неоднократно приезжали в Советский Союз. Одним из визитов, имевших определенное положительное значение для укрепления научных связей между СССР и Францией, стал приезд секретаря ФКНС, проф. славистики Коллеж де Франс А. Мазона.

А. Мазон неоднократно бывал в России, преподавал французский язык в Харьковском университете (1905–1908 гг.). В своих многочисленных работах ученый исследовал жизнь и творчество русских писателей XIX в. – А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, И.А. Гончарова (Мазон – его первый французский биограф), И.С. Тургенева, А.И. Герцена и др.

Как человек, совершенно владеющий русским языком и имеющий знакомства в российских научных кругах, в годы Первой мировой войны А. Мазон был привлечен к работе Службы пропаганды Французской военной миссии в Москве, в задачу которой входило формирование общественного мнения в России и механизмов воздействия на него [1, с.187]. В 1918 г. в числе сотрудников миссии А. Мазон был арестован советским правительством и провел полгода в Бутырской тюрьме. Его впечатления о пребывании в большевистских застенках были опубликованы в «La Revue de Paris».<sup>7</sup> Находясь в России, А. Мазон постоянно отмечал и систематизировал факты, отражающие развитие русского языка в эпоху Первой мировой войны и революции. Именно эти наблюдения и послужили основой для его книги «Lexique de la guerre et de la révolution en Russie (1914–1918)»<sup>8</sup>, которая стала первой зарубежной монографией, научно фиксирующей языковые реалии советской эпохи [25].

Основной целью визита А. Мазона в СССР в январе 1927 г. являлось стремление установить более тесную связь между учеными двух стран, выяснить возможность приглашения от имени ФКНС ряда деятелей советской науки для чтения лекций во французских высших учебных заведениях, а также содействовать расширению обмена с СССР научными изданиями [8, с. 1; 22].

В течение двух с половиной месяцев пребывания в Советском Союзе А. Мазон посетил многие научные и культурные учреждения Москвы, Ленинграда, Харькова и Киева, где он встречался с советскими учеными и деятелями культуры [10, с. 3; 12, с. 8–14]. В Москве А. Мазон и посол Франции в СССР Ж. Эрбетт были приглашены во Всесоюзное общество культурных связей с заграницей (ВОКС). В ходе продолжительной беседы с председателем Общества О.Д. Каменевой обсуждались вопросы двустороннего культурного сотрудничества.

Французские гости ознакомились также с изданиями ВОКС и заграничной литературой, посвященной СССР [8, с. 1, 2].

На курсах французского языка, организованных Французской светской миссией в Москве, А. Мазон прочел лекцию об этапах работы И.С. Тургенева над своими произведениями. На выступлении среди присутствующих был посол Франции в СССР Ж. Эрбетт [6]. 18 января ленинградским отделением (ЛО) ВОКС был организован вечер советско-французского сближения в честь пребывания французского ученого в СССР. На нем присутствовали представители городской власти, консулы западноевропейских стран, работники науки и культуры. С приветственными речами выступили председатель ЛО ВОКС Н.С. Державин, акад. С.Ф. Ольденбург, проф. М.И. Неменов и др. [11, с. 9; 23]. В своем ответном слове проф. А. Мазон подчеркнул большое значение и ценность достижений русской науки для французских ученых. Он сказал: «Война и революция, повлекшие за собой временный перерыв в отношениях между нашими странами, заставили нас, французов, испытать, как велика эта русская доля в нашей научной работе... Это был грустный период, период изолированности. Эта изоляция, конечно, не была никогда полной, т.к. каждый из нас по мере своих сил старался удержать личную связь со своими друзьями... Это был героический период, когда мы стремились одни к другим через закрытые границы. Я помню, как мы жадно пользовались каждым случаем узнать что-нибудь о научной работе в Советской России» [36, л. 51]. В заключение А. Мазон отметил то величайшее уважение, с каким французские ученые относятся к ученым СССР, сумевшим в необычайно тяжелых условиях войны, блокады и разрухи добиться исключительных научных успехов [15, с. 143].

Кроме того, в Ленинграде проф. А. Мазон выступил с публичным докладом о неизданных и неизвестных произведениях И.С. Тургенева, о его многочисленных рукописях, находившихся во Франции и принадлежавших внукам П. Виардо [10, с. 3; 24]. Ленинградский государственный научно-исследовательский институт языковедения избрал французского ученого своим действительным членом [9, с. 2]. В этом же году А. Мазон стал членом-корреспондентом АН СССР.

В 20-е годы в СССР дважды побывал французский филолог, приват-доцент Сорбонны, член ФКНС Р. Мартель. В свой первый приезд в 1926 г. по командировке Министерства народного просвещения Франции ученый работал в АН СССР в Ленинграде над изучением русской словесности и истории. Свое второе посещение СССР летом-осенью 1927 г. Р. Мартель посвятил работе над книгой о происхождении войны 1914 г. Ему была предоставлена возможность изучать документы по этой теме в архивах НКВД. Кроме этого, по приглашению Высших курсов иностранных языков французский ученый прочел доклад об активном участнике Парижской коммуны, отце французской революционной литературы Ж. Валесе. В качестве корреспондента журнала

«L'Europe Nouvelle» Р. Мартель занимался подготовкой статей о русских историках и о положении женщин в СССР [40, л. 155].

Развитию советско-французского научного сотрудничества способствовала деятельность Ж. Патуйе – известного французского филолога, проф. кафедры русского языка и литературы Лионского университета, автора единственной монографии о творчестве А.Н. Островского на французском языке.<sup>9</sup> До Октябрьской революции ученый несколько раз приезжал в Россию для изучения русской географии, быта и языка, был директором Французского института в Петрограде. Стоит также отметить, что, как и А. Мазон, в годы Первой мировой войны Ж. Патуйе работал в Службе пропаганды Французской военной миссии в Москве, где были востребованы его обширные личные связи в кругах российских ученых [1, с. 184].

В СССР вклад французского ученого в изучение русской литературы был высоко оценен. В 1923 г. в связи со 100-летием со дня рождения А.Н. Островского московское Общество любителей российской словесности избрало Ж. Патуйе своим почетным членом.

Летом 1927 г. Ж. Патуйе работал в научных учреждениях Москвы, Ленинграда и Киева. Его научные исследования были посвящены изучению истории русского и советского театрального искусства. Большое внимание ученый уделил пополнению новыми материалами своей книги об А.Н. Островском, готовившейся к переизданию. В СССР Ж. Патуйе занимался также составлением переводов законов по гражданскому праву СССР, сборник которых он планировал выпустить во Франции [13, с. 12; 38, л. 74; 40, л. 192]. Во время пребывания в Москве французский ученый был принят в ВОКС. В последующие годы Ж. Патуйе неоднократно обращался в полпредство СССР в Париже с просьбой прислать ему тексты новых законодательных актов советского правительства для их перевода и издания во Франции [30, л. 13].

Дважды посещал СССР (в 1926 г. и 1929 г.) известный ученый-славист, директор Института славянских языков при Страсбургском университете, проф. Л. Теньер. В течение нескольких месяцев ученый работал в научных учреждениях и библиотеках Москвы и Ленинграда, где продолжил изучение русского языка и современной советской литературы, ознакомился с культурной жизнью советской страны [29, л. 6; 39, л. 83]. Л. Теньер использовал свое пребывание в СССР для приобретения изданий научного и художественного характера для библиотеки руководимого им института [33, л. 1; 35, л. 70б.]. Помимо этого, в 1926 г. ученым были приняты в дар и вывезены во Францию книги (13 ящиков), предназначенные для французских научных и учебных заведений [31, л. 59, 60, 68, 70; 32, л. 60].

Как мы видим, в исследуемый период советско-французское сотрудничество ученых-филологов было плодотворным и взаимовыгодным, хотя носило фрагментарный и нерегулярный характер. Нельзя не отметить тот факт, что изменение государственного

устройства и политического режима в СССР привели к существенным изменениям в организации научных командировок на протяжении 1920-х гг.: во-первых, по сравнению с дореволюционным периодом их продолжительность сократилась (2–3 месяца), что происходило в силу недостаточного финансового обеспечения научных выездов или из опасения невозвращения командированного, и во-вторых, основную массу ученых, выезжавших за рубеж составляли уже состоявшиеся ученые. «Заграничные командировки приобрели новое содержание: они стали хорошо спланированными, информационно и коммуникативно перенасыщенными в силу кратковременности, идеологически выверенными,

утилитарно направленными поездками» [3, с. 34].

На фоне активизации российско-французских научных и культурных отношений на современном этапе изучение традиционных связей России и Франции и, в частности, сотрудничества двух стран в 20-е годы представляется весьма актуальным. Совершенно справедливо сказал В.Г. Белинский: «Надо знать прошлое, чтобы понимать настоящее и предвидеть будущее». Опираясь на многолетний опыт советско-французских связей, можно найти и использовать много интересного для разработки перспективных отношений между нашими странами в XXI в.

### Примечания

1. Alexéiev V. La littérature chinoise. Six conférences au Collège de France et au Musée Guimet (novembre 1926). P., 1937; idem. Sur quelques problèmes de la Chine moderne // Bulletin de l'Association Française des amis de l'Orient. décem. 1928. № 8. P. 3–6.
2. Marr N., Brière M. La langue géorgienne. P.: Firmin-Didot, 1931.
3. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским: пособие для студентов факультетов иностранных языков. Л.: Учпедгиз, 1937.
4. Ганшина К.А. Французско-русский словарь. 40000 слов, употребляемых в разговорной речи, науке, политике, литературе и технике. –М.: Советская энциклопедия, 1929.
5. Karénine Wladimir. George Sand, sa vie et ses oeuvres. Vol. 1–4. P.: Plon, 1899–1926.
6. Revue des études slaves. 1926. № 1–2. P. 5–23, P. 24–28; 1927. № 1–2. P. 22–26, 75–93.
7. Mazon A. Prisons russes // La Revue de Paris. 1919. № 12 (15 juin). P. 683–705; № 13 (1 juillet). P. 107–133.
8. Mazon A. Lexique de la guerre et de la révolution en Russie (1914–1918). P.: E. Champion, 1920.
9. Patouillet J. Ostrovski et son théâtre de moeurs russes. P.: Plon-Norrit et Cie, 1912.

### Библиографический список

1. Галкина Ю.М. Французская военная миссия в России в событиях 1917-1918 гг. //Русский сборник. XXVIII. – М.: Модест Колеров, 2020. – URL: [https://www.academia.edu/43277083/Французская\\_военная\\_миссия\\_в\\_России\\_в\\_событиях\\_1917\\_1918\\_гг\\_Русский\\_сборник\\_XXVIII\\_М\\_Модест\\_Колеров\\_2020](https://www.academia.edu/43277083/Французская_военная_миссия_в_России_в_событиях_1917_1918_гг_Русский_сборник_XXVIII_М_Модест_Колеров_2020) (дата обращения: 11.01.2022).
2. Ганшина Клавдия Александровна. – URL: <https://isaran.ru/?q=ru/fund&ida=1&guid=1E01BABB-C73D-3072-F694-6514D9D3BED6> (дата обращения: 05.02.2022).
3. Гришина Н.В. «...возможность проехаться и подышать западноевропейским воздухом»: взаимоотношения науки и власти в сфере заграничных командировок в 1920-е гг. // Вестник Томского государственного университета. История. 2018. № 51. С.28–36.
4. Закирова Е.Х. Вл. Каренин (В.Д. Комарова-Стасова) и Жорж Санд (к вопросу о русско-французских литературных связях) // Rhema. Рема. 2011. № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vl-karenin-v-d-komarova-stasova-i-zhorzh-sand-k-voprosu-o-russko-frantsuzskih-literaturnyh-svyazyah> (дата обращения: 27.10.2020).
5. Ивановская А.А. У истоков советско-французских научно-технических связей // Вопросы истории. 1976. № 1. С. 196–203.
6. Известия. 1927. 18 янв.
7. Известия. 1929. 6 июня.
8. Информационный бюллетень ВОКС. 1927. № 3.
9. Информационный бюллетень ВОКС. 1927. № 4.
10. Информационный бюллетень ВОКС. 1927. № 6.
11. Информационный бюллетень ВОКС. 1927. № 9–10.
12. Информационный бюллетень ВОКС. 1927. № 11–12.
13. Информационный бюллетень ВОКС. 1927. № 28–29.
14. Научный работник. 1926. № 10.
15. Научный работник. 1927. № 2.
16. Отчет о деятельности АН СССР за 1926 г. Ч.II. Л., 1927.
17. Отчет о деятельности АН СССР за 1927 г. Ч.II. Л., 1928.
18. Отчет о деятельности АН СССР за 1928 г. Ч.II. Л., 1929.
19. Отчет о деятельности АН СССР за 1929 г. Ч.II. Л., 1930.
20. Правда. 1925. 5, 8, 9, 17, 24 сент.
21. Правда. 1925. 15 сент.
22. Правда. 1927. 11 янв.
23. Правда. 1927. 19 янв.
24. Правда. 1927. 29 янв.
25. Спиридонов Д.В., Филатова К.Л., Чудинов А.П. Французская лингвистическая советология: Андре Мазон // Политическая лингвистика. 2013. №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frantsuzskaya-lingvisticheskaya-sovetologiya-andre-mazon> (дата обращения: 05.05.2020).
26. ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды Института
27. лингвистических исследований РАН / Отв. ред. Н.Н. Казанский. Т. IX. Ч. 1. Материалы к истории ИЛИ РАН (1921–1934) / Составитель А.Н. Анфертьева. СПб., 2013.
28. АВП РФ. Ф.197. П.19. Оп. 4. Д. 80.
29. АВП РФ. Ф. 197. П. 20. Оп. 4. Д. 89.



30. АВП РФ. Ф.197. П.20. Оп.4. Д. 100.
31. АВП РФ. Ф.197. П.28. Оп.6. Д.53.
32. АВП РФ. Ф.0136. П.114. Д. 240.
33. АВП РФ. Ф.0136. П.114. Д. 246.
34. ГАРФ. Ф.5283. Оп.1. Д.122.
35. ГАРФ. Ф.5283. Оп.2. Д.36.
36. ГАРФ. Ф.5283. Оп. 2. Д.62.
37. ГАРФ. Ф. 5283. Оп. 2. Д. 233.
38. ГАРФ. Ф. 5283. Оп. 7. Д. 3.
39. ГАРФ. Ф. 5283. Оп.7. Д.7.
40. ГАРФ. Ф. 5283. Оп.7. Д.13.
41. ГАРФ. Ф. 5283. Оп. 9. Д. 38.

### References

1. *Galkina Yu.M.* The French military mission in Russia in the events of 1917–1918. //Russian collection. XXVIII. – М.: Modest Kolerov, 2020. – URL: [https://www.academia.edu/43277083/Французская\\_военная\\_миссия\\_в\\_России\\_в\\_событиях\\_1917\\_1918\\_гг\\_Русский\\_сборник\\_XXVIII\\_М\\_Модест\\_Колеров\\_2020](https://www.academia.edu/43277083/Французская_военная_миссия_в_России_в_событиях_1917_1918_гг_Русский_сборник_XXVIII_М_Модест_Колеров_2020) (accessed: 11.01.2022).
2. *Ganshina Klavdia Aleksandrovna.* – URL: <https://isaran.ru/?q=ru/fund&ida=1&guid=1E01BABB-C73D-3072-F694-6514D9D3BED6> (дата обращения: 05.02.2022).
3. *Grishina N.V.* “...the opportunity of traveling and breathing the air of Western Europe”: the relationships between the academic community and the authorities in respect of international trips during the 1920es // Herald of Tomsk State University. History. 2018. № 51. Pp. 28–36.
4. *Zakirova E.H. V. Karenin (V.D. Komarova-Stasova) and George Sand (to the question of Russian-French relations in literature) // Rhema. Рема. 2011. № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vl-karenin-v-d-komarova-stasova-i-zhorzh-sand-k-voprosu-o-russko-frantsuzskih-literaturnyh-svyazyah* (accessed: 27.10.2020).
5. *Ivanovskaya A.A.* At the origin of Soviet-French scientific and technical links // Voprosy Istorii. 1976. № 1. Pp. 196–203.
6. *Izvestia.* 1927. 18 of January.
7. *Izvestia.* 1929. 6 of June.
8. *Newsletter of VOKS.* 1927. № 3.
9. *Newsletter of VOKS.* 1927. № 4.
10. *Newsletter of VOKS.* 1927. № 6.
11. *Newsletter of VOKS.* 1927. № 9–10.
12. *Newsletter of VOKS.* 1927. № 11–12.
13. *Newsletter of VOKS.* 1927. № 28–29.
14. *The researcher.* 1926. № 10.
15. *The researcher.* 1927. № 2.
16. *Report on the activities of the Academy of Sciences of the URSS.* 1926. Part II. L., 1927.
17. *Report on the activities of the Academy of Sciences of the URSS.* 1927. Part II. L., 1928.
18. *Report on the activities of the Academy of Sciences of the URSS.* 1928. Part II. L., 1929.
19. *Report on the activities of the Academy of Sciences of the URSS.* 1929. Part II. L., 1930.
20. *Pravda.* 1925. 5, 8, 9, 17, 24 of September.
21. *Pravda.* 1925. 15 of September.
22. *Pravda.* 1927. 11 of January.
23. *Pravda.* 1927. 19 of January.
24. *Pravda.* 1927. 29 of January.
25. *Spiridonov D.V., Filatova K.L., Chudinov A.P.* French linguistic sovietology: Andre Mazon // Political linguistics. 2013. №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frantsuzskaya-lingvisticheskaya-sovetologiya-andre-mazon> (accessed: 05.05.2020).
26. *ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA.* Proceedings of the institute of linguistic research of the Russian Academy of Sciences / N.N. Kazanski (ed.). Vol. IX. Part 1. Proceedings on the history of the institute of linguistic research of the Russian Academy of Sciences (1921–1934) / Complier A.N. Anfertieva. St. Petersburg, 2013.
27. *Archive of foreign policy of the Russian Federation.* F.197. Case 19. Inv. 4. File. 80.
28. *Archive of foreign policy of the Russian Federation.* F. 197. Case 20. Inv. 4. File. 89.
29. *Archive of foreign policy of the Russian Federation.* F.197. Case 20. Inv. 4. File. 100.
30. *Archive of foreign policy of the Russian Federation.* F.197. Case 28. Inv. 6. File. 53.
31. *Archive of foreign policy of the Russian Federation.* F.0136. Case 114. File. 240.
32. *Archive of foreign policy of the Russian Federation.* F.0136. Case 114. File. 246.
33. *State Archive of the Russian Federation.* F.5283. Inv.1. File. 122.
34. *State Archive of the Russian Federation.* F.5283. Inv.2. File. 36.
35. *State Archive of the Russian Federation.* F.5283. Inv.2. File. 62.
36. *State Archive of the Russian Federation.* F. 5283. Inv.2. File. 233.
37. *State Archive of the Russian Federation.* F. 5283. Inv.7. File. 3.
38. *State Archive of the Russian Federation.* F. 5283. Inv.7. File. 7.
39. *State Archive of the Russian Federation.* F. 5283. Inv.7. File. 13.
40. *State Archive of the Russian Federation.* F. 5283. Inv. 9. File. 38.

**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

**АНГЛО-ИНДИЙСКОЕ СООБЩЕСТВО В ГОДЫ РЕВОЛЮЦИОННОГО ПОДЪЕМА В ИНДИИ 1905–1908 гг.  
(ПО ДОКУМЕНТАМ ИЗ АРХИВА ВИЦЕ-КОРОЛЯ ИНДИИ МИНТО)**

**ANGLO-INDIAN COMMUNITY THROUGH VICEROY MINTO' PAPERS**

*На основе документов из архива вице-короля Индии Минто рассматривается положение и деятельность англо-индийского сообщества в Британской Индии в период 1905–1908 гг., его позиция в отношении индийского национального движения. Сделаны выводы о значении архива Минто для изучения истории Индии начала XX в.*

*Ключевые слова:* англо-индийцы, Британская Индия, лорд Минто, Джон Морли, национальное движение.

*On the basis of documents from the archives of the Viceroy of India Minto, the author examines the activities of the Anglo-Indian community in 1905–1908, its position in relation to the Indian national movement. Conclusions are drawn about the significance of the Minto archive for studying the history of India at the beginning of the 20th century.*

*Keywords:* Anglo-Indians, British India, Lord Minto, John Morley, national movement.

«Пробуждение Азии», выразившееся в росте национально-освободительных движений в странах Востока в начале XX в. и усилении антиколониальных течений в общественно-политической мысли того времени, в разных странах приобретало различные формы. В Британской Индии обострение борьбы против колонизаторов не вылилось в революцию, однако активизацию патриотических сил в 1905–1908 гг. можно охарактеризовать как революционный подъем. Этот период стал важным этапом как в развитии индийского национально-освободительного движения, в котором происходит окончательное размежевание либерально-конституционного и революционно-демократического течений, так и в усилении противоречий между различными религиозными общинами и социальными слоями населения Индии.

Целью настоящей статьи является исследование положения англо-индийского сообщества в годы революционного подъема 1905–1908 гг. в Индии, позиций и взглядов его представителей относительно национального движения. Англо-индийцы – британцы, родившиеся в Индии или жившие в стране на постоянной основе – представляли собой малочисленную, но привилегированную, замкнутую, отстоящую от остального населения страны группу, составлявшую основу колониального административного аппарата, однако включавшую в себя и «неофициальных» (не занятых в управлении) лиц – плантаторов, торговцев, преподавателей учебных заведений, и т. д. Хотя некоторые из англо-индийцев выступали на стороне национального движения и в конце XIX – начале XX в. играли важную роль в его становлении и развитии, большая часть со-

общества относилась к патриотическим устремлениям индийской интеллигенции резко отрицательно, считая их необоснованными и опасными для существования империи в целом [1]. Возникновение революционной ситуации в стране привело к осложнению отношений между англо-индийцами и остальным населением, что проявилось, в частности, в увеличении числа террористических актов и нападений на живущих в Индии англичан, способствовавших нарастанию напряженности в стране. В свою очередь, привилегированное положение англо-индийцев требовало учета их интересов индийским правительством, и потому положение сообщества и его деятельность в 1905–1908 гг. является важным аспектом исследования истории национально-освободительного движения в Индии указанного периода.

События 1905–1908 гг., связанные с разделом Бенгалии и последовавшей за ним активизацией национального движения, пришлись на годы правления вице-короля Минто (1905–1910). Архив лорда Минто, ныне хранящийся в Национальной библиотеке Шотландии, содержит множество ценных источников по истории Индии начала XX в. и, в частности, по проблеме взаимоотношений англо-индийского сообщества с индийским населением. Большое значение для исследования этой проблемы имеют официальные «Дневники событий» департамента внутренних дел индийского правительства [2, 3] и переписка между лордом Минто и государственным секретарем по делам Индии Дж. Морли, в которых отражены разные стороны жизни англо-индийского сообщества.

«Дневники событий» содержат сводки департа-

мента внутренних дел о происшествиях и инцидентах, произошедших в Индии за определенный период. «Дневники» за 1907–1908 гг. показывает, что на фоне развития движения свадешы (бойкота иностранных товаров) англо-индийцы становились объектом разного рода нападок со стороны протестующих индийцев. В источнике описано свыше двух десятков подобных случаев, среди них: убийства полицейских инспекторов [2, р. 16], попытки убийства офицеров полиции [2, р. 14] и миссионеров [3, р. 3], нападения на чиновников и гражданских лиц в Панджабе [2, р. 2, 3], Восточной Бенгалии и Ассаме [2, р. 15; 3, р. 1], Бенгалии [2, р. 18] и Мадрасе [2, р. 7], бомбометание [3, р. 6, 8], массовые демонстрации против европейцев [2, р. 1], разрушения европейских кладбищ [2, р. 7] и даже угон велосипеда у европейской девушки [2, р. 7].

Реакция на происходящие события, как с индийской стороны, так и со стороны англо-индийского сообщества, была различной. Например, в мае 1907 г. в Мадрасе окружной медицинский офицер Кемп избил индийского юношу за то, что тот пел национальный гимн «Банде Матарам» [2, р. 6]. После гибели в результате террористического акта двух англо-индийских женщин в апреле 1908 г., некоторые организаций – Англо-индийская оборонительная ассоциация, Торговая палата Бенгалии, ассоциации плантаторов – направили правительству Индии послания с изложением перечня мер, необходимых для восстановления порядка в стране [3, р. 8–10]. Ассоциации предлагали восстановить в действии положения закона о прессе на туземных языках 1878 г., налагавшего суровые ограничения на индийскую периодическую печать; внести поправки в законы об оружии и взрывчатых веществах, а также таможенные правила с целью ограничения распространения компонентов для изготовления бомб; ужесточить законодательство по делам о заговорах [4, f. 112–113]. С другой стороны, «Дневник» за 1907 г. фиксирует факт публикации открытого письма англиканского епископа Лахора, Джорджа Лефроя, в панджабскую газету «Сивил энд милитери газетт» [2, р. 14], в котором тот отмечал, что «образованный класс Индии», составлявший основу национального движения, является «результатом нашей собственной работы» [5] и, в целом, довольно лоялен британскому правлению. Однако его лояльность, по мнению Лефроя, испытывалась на прочность, и задача населявших страну англичан состояла в том, чтобы не усугублять ситуацию обвинениями, а помочь индийцам преодолеть это испытание [5].

Индийские организации, как правило, выступали с осуждением террористических актов. Так, после апрельского инцидента 1908 г. по стране прошли митинги Ассоциации Британской Индии, бихарского отделения Мусульманской лиги, Ассоциации мусульман Восточной Бенгалии и Ассамы, Пуна сарваджаник сабхи, выражавшие неприятие актов насилия в Бенгалии [3, р. 7–8], а часть бенгальской аристократии, вслед за англо-индийскими организациями, призывала правительство ужесточить законодательство о прессе и ис-

коренить «все анархистские центры в Индии» [3, р. 9]. Таким образом, позицию англо-индийцев разделяли как влиятельные круги феодальной аристократии, так и часть индийской интеллигенции и национальной буржуазии, воспринимавших британское правление как необходимый для прогрессивного развития страны фактор.

Гораздо более детальную, нежели в «Дневниках событий», информацию о деятельности и мнениях англо-индийского сообщества дает переписка вице-короля Минто с Дж. Морли. Ценность этих источников состоит еще и в том, что они позволяют выявить позицию самого Минто по тем или иным вопросам, связанным с англо-индийцами. Например, возражения вице-короля вызывали предложения Англо-индийской оборонительной ассоциации о введении более решительных мер – таких, как введение в Калькутте военного положения. В ноябре 1908 г. вице-король сообщал Дж. Морли: «Конечно, в настоящий момент это – вздор. Но серьезная опасность существует, и мы должны сделать все, что в наших силах, для укрепления доверия общества к правительству Индии... Именно разнообразие факторов, составляющих население Индии, делает нынешнее положение столь критическим. Тревоги горстки европейцев и опасения по поводу изолированных британских семей в мофуссилье [вне крупных городов, в сельской местности] вполне естественны» [6, р. 61]. Осознавая опасность сложившейся в Индии ситуации, Минто пытался учитывать интересы наиболее влиятельных сил в обществе, и выполнение радикальных требований организации, не имевшей к тому моменту заметного числа сторонников даже в англо-индийской среде, не отвечало подобной политике. Характерно, что к одному из писем к Морли Минто приложил вырезку из англо-индийской газеты «Пионир», в которой излагался циркуляр председателя Ассоциации плантаторов Дарджилинга с призывом «ко всем европейцам» присоединиться к Англо-индийской оборонительной ассоциации. По мнению Минто, это был «намек на опасный фактор, на который мы должны обратить внимание, если ситуация станет более критичной» [6, р. 39].

В целом, отношение вице-короля к англо-индийскому сообществу было противоречивым. В вопросе о необходимости введения цензурных ограничений в прессе, за которые выступали англо-индийские организации, Минто предпочитал действовать с осторожностью и считал, что некоторые британские газеты в Индии наносят больше вреда, разжигая взаимную неприязнь между общинами. В письме к Морли от 2 апреля 1907 г. вице-король приводил пример послание, опубликованное под псевдонимом «Британец» в одной из бенгальских газет. В нем автор призывал немедленно покарать «туземные политические организации» и писал о своей готовности самостоятельно назначить для них наказание. Из этого письма Минто делал следующий вывод: «Нет ничего хуже туземной прессы, но низкопробный британец может сделать многое, чтобы увеличить зло» [7, р. 89]. Вместе с тем, вице-король не мог не принимать во внимание мнение англо-индийской общественности.

Одним из главных событий периода правления Минто стало принятие закона об индийских советах 1909 г. (реформа Морли-Минто); его подготовка заняла несколько лет и велась открыто – правительство Индии предоставило прессе и общественности возможность обсуждать законопроект и предлагать свои поправки. В этих обстоятельствах англо-индийское мнение, которое могло заметно повлиять на настроения в метрополии, приобретало особый вес. В особенности это проявилось в отношении одного из главных предложений законопроекта – введении индийского представителя в состав исполнительного совета при вице-короле. В письмах к Морли Минто неоднократно обращается к проблеме англо-индийской реакции на это предложение [7, р. 97, 102, 119], что свидетельствует о том, что вице-король придавал этому вопросу большое значение, и англо-индийское сообщество было одним из факторов, оказывавших влияние на ход подготовки реформы.

Таким образом, в документах архива описаны разные стороны жизни англо-индийцев начала XX в.;

большое внимание в них уделено и положению сообщества в годы революционного подъема 1905–1908 гг. и обострению его отношений с индийским населением. Движение свадешы, охватившее сначала Бенгалию, а впоследствии – и всю страну, способствовало росту националистических настроений; англо-индийцы воспринимались как представители страны, завоевавшей Индию, что вело к росту числа преступлений против них. Англо-индийское сообщество в этих условиях требовало ужесточения уголовного законодательства и прекращения деятельности организаций националистов. Как следствие, пропасть между англо-индийцами и основной частью населения в это время увеличивалась, и вице-король должен был учитывать интересы ключевых политических сил для того, чтобы сохранить порядок в стране. Архив вице-короля Минто показывает многочисленные противоречия этого периода, и потому представляет собой ценный корпус источников как по истории англо-индийской общины, так и по истории Индии начала XX в. в целом.

#### Библиографический список (References)

1. The Pioneer. Allahabad, 1886. 31th March.
  2. Diary of events, 1907 // National Library of Scotland. Minto papers. MS 12609.
  3. Diary of events, 1908 // National Library of Scotland. Minto papers. MS 12609.
  4. Proposed Amendment of the Press and Registration of Books Act XXV of 1867. Bill for the Prevention of Incitements to Murder and to Other Offences in Newspapers // National Archives of India. Home Political A. 1908 Jun 57–86. URL: <https://www.abhilekh-patal.in/jspui/handle/123456789/2724040>
  5. Civil and Military Gazette. Lahore, 1907. 21st August.
  6. Letters to Secretary of State for India, January to December 1908 // National Library of Scotland. Minto papers. MS 12738.
  7. Letters to Secretary of State for India, January to December 1907 // National Library of Scotland. Minto papers. MS 12737.
-

**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

**ВОЗЗВАНИЯ МОСКОВСКОГО ЕПАРХИАЛЬНОГО ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА  
О БЕДНЫХ ДУХОВНОГО ЗВАНИЯ И СИРОТАХ КАК РЕАКЦИЯ  
НА АНТИЦЕРКОВНУЮ ГОСУДАРСТВЕННУЮ ПОЛИТИКУ В 1918 г.**

**APPEALS OF THE MOSCOW DIOCESAN GUARDIANSHIP ABOUT THE POOR  
OF THE CLERGY AND ORPHANS AS A REACTION TO THE ANTI-CHURCH STATE POLICY IN 1918**

*В статье на основе текста двух воззваний Московского епархиального попечительства о бедных духовного звания и сиротах предпринимается попытка реконструкции его деятельности в первые послереволюционные годы. Анализ дат составления обоих воззваний позволяет автору сделать вывод о том, что первое было написано в связи с опубликованием Декрета об отделении Церкви от государства 23 января 1918 г., а второе – вскоре после выхода постановления СНК РСФСР «О красном терроре» 5 сентября того же года.*

*Ключевые слова:* благотворительность; Георгиевский храм села Игнатьева; Московская епархия; попечительство о бедных духовного звания; Православная Российская Церковь.

*In the article, based on the text of two appeals of the Moscow Diocesan Guardianship about the poor of the clergy and orphans, an attempt is made to reconstruct its activities in the first post-revolutionary years. Analysis of the dates of compilation of both proclamations allows the author to conclude that the first was written in connection with the publication of the Decree on the separation of Church and state on January 23, 1918, and the second – shortly after the release of the resolution of the SNK of the RSFSR «On the Red Terror» on September 5 of the same year.*

*Keywords:* charity; St. George's Church of Ignatievo village; Moscow Diocese; guardianship of the poor of the clergy; Orthodox Russian Church.

Благотворительность является важнейшей функцией Церкви на всех уровнях от общецерковного и епархиального до приходского. Примеры деятельной заботы Церкви о немощных и голодающих мы находим на всем протяжении тысячелетней истории российского христианства. Исключением стал лишь богоборческий период с конца 1920-х до середины 1980-х гг. Хотя церковная благотворительность подробно исследована, деятельность Московского епархиального попечительства о бедных духовного звания и сиротах, возможно, в силу относительного краткого периода его существования, нашла отражения в научной литературе. Попытка восполнить этот пробел является целью настоящей статьи. Для достижения указанной цели представляется необходимым познакомить читателя с содержанием воззваний Московского епархиального попечительства о бедных духовного звания и сиротах, провести анализ причин их создания, а также очертить круг задач, которые Попечительство ставило перед приходским духовенством, что само по себе является выразительным штрихом к истории послереволюционной России.

Последствия прихода к власти большевиков как для Церкви, так и для всей некогда богатейшей Российской империи не замедлили сказаться самым негативным образом. В 1918 г. повсеместно происходили перебои

с поставками продовольствия и прочих необходимых товаров, и, хотя до страшного голода начала 1920-х гг. дело еще не дошло, его приближение ощущалось все явственнее. Сельские районы находились не в таком ужасном положении, как города, но политика «военного коммунизма» уже в 1919 г. стерла имевшиеся различия, обрушив полностью еще недавно процветавшее сельское хозяйство огромной страны.

Разруха сказалась и на жителях традиционно зажиточного Гжельского района, известного своими керамическими изделиями. История свидетельствует, что гжельцы во все времена отличались трудолюбием и крепкой верой. Многие гжельские заводчики жертвовали значительные суммы на строительство и благоустройство церквей. На небольшом пятачке радиусом менее пяти километров здесь располагалось пять храмов: Успенский в Гжели, Вознесенский в Речицах, Покровский в Карпове и Георгиевский в Игнатьево. Кроме того, на Гжельской земле в селе Новохаритонове в 1912 г. был освящен еще один храм – во имя святого Великомученика и Победоносца Георгия, выстроенный И.Е. Кузнецовым, двоюродным братом «короля российского фарфора», знаменитого М.С. Кузнецова [5, с. 509–543]. Этот храм был древлеправославным, так как Кузнецовы придерживались старого обряда.

Расположенные в знаменитом промышленном районе в восточной части Московской губернии, населенном работящими и зажиточными мастеровыми людьми, гжельские храмы были богато украшены и не испытывали недостатка в жертвователях. Например, доход Успенского храма в Гжели в последние предреволюционные годы был одним из самых высоких в уезде [7, с. 105]. Есть все основания полагать, что речичский, карповский и игнатьевский были не менее богаты. Революция коренным образом изменила жизнь совсем недавно благоденствовавших соседних приходов. Политика «военного коммунизма» в одночасье поставила на грань выживания всю округу, что не могло не сказаться и на положении прихожан.

В архиве Георгиевского храма села Игнатьева Карповской волости Бронницкого уезда Московской губернии сохранились документы, выразительно показывающие, в каком положении оказались пока еще многочисленные сельские приходы Московской губернии. Сохранность этих документов обусловлена тем, что храм не закрывался в советское время, хотя угроза закрытия неоднократно оказывалась вполне реальной [9, с. 143–172].

Прежде чем перейти к рассмотрению документов, будет уместно отметить, что Церковь во все времена проявляла реальную заботу о своих служителях и их семьях, особенно если те по каким-либо причинам не могли продолжать служение и, таким образом, лишались доходов. Епархиальные попечительства действовали с 1823 г. согласно утвержденному императором Николаем I положению «О призрении бедных духовного звания». Благотворительные учреждения создавались в каждой епархии [2]. В крупных городах, как правило, имелись богоугодные заведения для призрения вышедших за штат священников, прочим же нуждавшимся выделялись необходимые для жизни средства. События, последовавшие за гибелью империи, сокрушительным образом повлияли на проверенную десятилетиями систему социальной помощи, и сотни состарившихся батюшек были поставлены на грань выживания. В начале 1918 г. по всем приходам Московской епархии было разослано «Воззвание Епархиального попечительства о бедных духовного звания и сиротах». Экземпляр Воззвания с рукописными пометками благочинного священника и адресом (Гжель Моск. губ. в село Игнатьево, в лавку А.В. Голованова для передачи о. Александру Некрасову) сохранился в Георгиевском храме [6, с. 54–55].

«Воззвание Епархиального попечительства о бедных духовного звания и сиротах», распространенное в марте 1918 г., содержит ряд важных сведений. Прежде всего, Воззвание было распространено от имени «специальной комиссии, образованной на экстренном объединенном Съезде клира и мирян Московской епархии», созданной по благословению Святейшего Патриарха Тихона. В комиссию вошли: председатель – протоиерей Василий Филаретович Сергиевский<sup>1</sup> [1, с. 278]; члены от духовенства – священник Василий Смирнов<sup>2</sup>, диакон

Алексий Магницкий<sup>3</sup> и псаломщик Сергей Вишняков<sup>4</sup>; от мирян – кандидат права Д.С. Баршев и присяжный поверенный М.Е. Смирнов. Существенной является дата образования комиссии – 23 января 1918 г. В этот день вступил в силу Декрет об отделении Церкви от государства и школы от Церкви. Несмотря на то что Декрет был принят на заседании Совнаркома тремя днями ранее, а его нормы обсуждались и в предварительной редакции публиковались в «Правде» еще в декабре 1917 г. и потому новостью не являлись, дата вступления Декрета в силу была моментом знаковым. Связь между вступлением в силу Декрета и составлением Воззвания косвенно подтверждается еще и тем, что созыв Съезда клира и мирян Московской епархии 23 января 1918 г. был экстренным, на что прямо указывалось в документе.

Участникам Съезда предстояло обсудить «особо важный и тяжелый вопрос о дальнейшей судьбе бедных духовного звания, призреваемых в приютах Попечительства, о существовании и самых учреждений, обслуживающих эту задачу, а равным образом и об участии детей, обучающихся на стипендии Попечительства»<sup>5</sup>, то есть фактически стоял вопрос о существовании самого Московского епархиального попечительства. Из доклада отца Попечителя и сообщения попечительского ревизора протоиерея Александра Добролюбова следовало, что дело призрения больных и опекаемых Попечительском лиц переживает «бедственный кризис». Отмечалось резкое подорожание всех необходимых продуктов, разруха, вызванная войной и революционными потрясениями, отсутствие необходимых средств. Прекращение деятельности банков сделало невозможным пользование капиталами, размещавшимися в них церковными учреждениями в течение десятилетий, а именно банковские вклады являлись основным экономическим инструментом деятельности Московского епархиального попечительства о бедных духовного звания. Кроме того, в докладе прозвучала озабоченность тем, что положение дел «особо осложняется постоянным вмешательством в хозяйство и управление учреждений различных самочинных организаций, уничтожающих всякую возможность правильной работы».

Перед Съездом был поставлен вопрос о невозможности продолжения деятельности Попечительства в создавшейся ситуации, если не предпринять незамедлительных мер по сбору средств. В противном случае «все дело, существующее много десятков лет», придется прекратить, а всех, кто до сих пор находился под опекой, оставить без всякой помощи и обречь на неминуемую гибель. Предпринимая отчаянную попытку сохранения возможности оказывать необходимую помощь бедным и немощным, Съезд принял решение избрать специальную комиссию, перед которой поставить две задачи. Во-первых, «изыскать постоянные источники для содержания приютов», и во-вторых, срочно, до мая 1918 г., собрать средства в сумме не менее 250 000 руб.

По каким критериям рассчитывалась указанная цифра, сказать трудно, но с большой долей вероятности можно предположить, что она была определена в

значительной мере умозрительно, так как в образовавшемся в революционные годы экономическом хаосе делать сколько-нибудь обоснованные выводы о стоимости тех или иных продуктов и услуг даже на короткую перспективу было невозможно. Современные исследователи определяют рост цен в Москве с июня 1917 г. по апрель 1918 г. в 9 раз [3, с. 23]. В дальнейшем этот процесс будет только ускоряться, а стоимость денег – стремительно падать. Следовательно, даже если бы сумма, определенная в январе 1918 г., и была собрана, маловероятно, чтобы количество продуктов, которые на нее можно было бы приобрести в мае, соответствовало бы ожиданиям участников Съезда.

Съезд выражал надежду на то, что «достать нужные суммы возможно при данном положении только путем займа под обязательства Попечительства на небольшой срок, не более года, когда, будем надеяться, по милости Всевышнего, придет более благоустроенное время»<sup>6</sup>. За ссудой предполагалось обратиться «в различные учреждения в монастыри, на кладбища, в церкви и часовни, особо почитаемые православным народом», хотя в начале 1918 г., и тем более после опубликования Декрета об отделении Церкви от государства, надеяться, что упомянутые учреждения обладают свободными средствами, также не приходилось. Несомненно, участники Съезда это понимали, и в Воззвании об этом говорится: «источников этих едва ли будет достаточно, тем более, что всюду ныне крайняя нужда стучится в дверь», и поэтому основная надежда возлагалась на приходы.

Следует отметить, что приходы, причем именно сельские, в рассматриваемый период и в самом деле могли стать реальным инструментом помощи Епархиальному попечительству. Разумеется, они, как и все церковные учреждения и объединения, испытывали прессинг со стороны новой власти. Но в начале 1918 г. большевики еще не приступили к тем массированным атакам на Церковь, которые начнутся вскоре, и сельские приходы в полной мере испытали на себе их тяжесть лишь с 1922 г., когда была проведена кампания по изъятию церковных ценностей.

Разумеется, авторы Воззвания понимали всю репрессивную сущность Декрета об отделении Церкви от государства, хотя, скорее всего, не могли даже предположить, насколько разрушительной станет антицерковная политика пришедших к власти большевиков в будущем. Однако, вполне представляя себе структуру приходских доходов и расходов, они имели основания надеяться на то, что в храмах могли оставаться некоторые суммы. Отмечая, что в сложившихся обстоятельствах распорядиться ими, положив на счет в банк, как это практиковалось (и даже предписывалось) прежде, невозможно, авторы Воззвания просили о передаче этих сумм в фонд попечительства: «В приходах, – говорилось в документе, – могут быть остатки хозяйственных сумм, которые некуда по обстоятельствам времени и поместить. Дайте же их, убедите приходы предоставить эти суммы заимоборазно на столь непродолжительный, как год, срок, на святое дело призрения обездоленных жизнью и сирот.

Обратитесь к прихожанам с горячей просьбой прийти на помощь в это безвременье, памятуя, что эта жертва отрет слезы нуждающихся и будет, как нельзя более, угодна Богу, ибо, по слову Св. Писания, «милуай нища и убога в заем дает Богови»<sup>7</sup>. Этот призыв содержит явную надежду на то, что ситуация непременно выправится, разруха в скором времени прекратится, банковская система будет реанимирована и жизнь постепенно войдет в нормальную колею. Такая надежда в полной мере соответствовала господствовавшим в 1918 г., как, впрочем, и в последующие годы, представлениям, что большевики – это временно, ибо не может их власть продолжаться долго [8, с. 309, 312, 251].

«Только спешите с этим делом, отцы настоятели храмов, – призывали члены комиссии, – ни на минуту не покладайте рук своих в делании его, помня, что только от вашего участия, от успеха его, зависит, будут ли дети продолжать учение, а призраемые иметь уголь и небольшой кусок пропитания, или же всю деятельность попечительства, столь необходимую в переживаемое время, придется остановить и учреждения закрыть, оставив на улице около 1000 человек»<sup>8</sup>.

Привлекавшиеся средства предлагалось отправлять в адрес комиссии, которая должна была выполнять функции посредника между приходами и Московским епархиальным попечительством. Надо сказать, что несчастливым был состав комиссии, в которую входили не только известные своим авторитетом люди, как, например, протоиерей Василий Сергиевский, проповедник и духовный писатель, или правоведы Д.С. Баршев и М.Е. Смирнов, но также представители духовенства в составе священника и диакона и псаломщик, участие которых в комиссии делало ее вполне представительной и достойной доверия. Присутствие в комиссии юристов обеспечивало профессиональное составление «требуемых обязательств Попечительства взамен полученных сумм, <которые> по окончании своей работы, <комиссия> передаст Попечительству и обо всем представит отчет объединенному Съезду клира и мирян, имеющему быть в наступающем феврале»<sup>9</sup>. Последнее замечание содержит небезынтересную информацию о планировавшемся очередном Съезде клира и мирян уже через месяц.

Вскоре за первым Воззванием последовало второе, из которого следует, что ситуация несколько не поправилась, а еще более усложнилась. На втором Воззвании, в отличие от первого, нет никаких указаний на время его написания и отправки по приходам, но из контекста можно сделать вывод, что составлено оно было в сентябре 1918 г. Ниже мы обоснуем это предположение. Таким образом, с времени рассылки по приходам первого Воззвания прошло более полугода. В течение этого времени произошли события, усугубившие положение дел в стране, итогом которых стало Постановление СНК РСФСР от 5 сентября 1918 г. «О красном терроре» [4]. Нельзя исключать, что именно этот факт побудил членов Попечительства обратиться к верующим Московской епархии с новым Воззванием<sup>10</sup>. Как уже говорилось,

причиной первого стало опубликование Декрета об отделении Церкви от государства и школы от Церкви, и здесь видна аналогия.

Начиналось второе Воззвание суровой констатацией: «Условия жизни нашего времени разрушительно сказались на положении различных учреждений православной Русской Церкви». Одним из таких учреждений являлось Московское епархиальное попечительство о бедных духовного звания. В документе содержатся краткие сведения о масштабах деятельности Попечительства, которое «щедрыми жертвами добрых людей составило себе средства, которыми до самого последнего времени содержало более 10-ти приютов и богаделен, а в них – более 800 призираемых; кроме того, около 1 000 человек ежегодно получали от Попечительства денежные пособия».

Финансовое положение Попечительства было крайне тяжелым. По имеющимся скудным сведениям, мы не можем определить, насколько эффективными оказались призывы о помощи, опубликованные в мартовском Воззвании. Возможно, что, если бы оно не дало вовсе никакого результата, Попечительства уже не существовало бы, а возможно, средства, которые удалось собрать весной, в значительной части просто пропали по причине небывалой инфляции. В любом случае можно говорить о том, что к концу лета Попечительству пришлось сократить число призываемых, часть из которых была выселена из приютов и распределена по родственникам. При этом призираемых оставалось еще не менее 400 человек, самых беспомощных, которых некуда было выселять и средств для пропитания которых не было. «В настоящее время, – читаем в Воззвании, – наше Епархиальное Попечительство поставлено в положение крайне затруднительное: главных источников дохода оно лишено и содержит свои благотворительные учреждения исключительно на добровольные пожертвования. Недостаток денежных средств вынуждает Попечительство сократить число призываемых в его приютах почти на половину. Всех, кого было возможно, из приютов уже выселили и разместили по родственникам; выселение продолжается и теперь. Но ведь остаются и такие, и их немало, которым, кроме приюта и богадельни, некуда приклонить голову. Что с ними делать? Неужели, как негодную ветошь, выбросить на улицу? Неужели их, старых и больных, а есть среди них и душевнобольные, обречь на бездомное нищенство, заставить стать на паперти тех храмов, где они, или их близкие, когда-то служили, и протянуть руку за милостыней...

Да не будет этого. Мы, на которых лежит ближайший долг попечения о больных и престарелых священно-церковно-служителях, об их вдовах и сиротах, обращаем мольбу свою к вам, боголюбивые миряне, к тебе, православный русский народ. Помогите нам своею посильной жертвой, помогите спасти от голодной смерти и бесприютного скитания старых и больных

служителей Церкви и близких им...

Московское Епархиальное Попечительство о бедных духовного звания, уже более полугода вынужденное сократить до самых ограниченных размеров свою благотворительную деятельность, вследствие аннулирования его капиталов и прекращения доходов от кладбищ, в настоящее время, с захватом епархиального свечного завода, лишилось последней прочной опоры и поставлено в безвыходное положение. Около 400 призираемых, в большинстве больных и престарелых, обречены на голодное и холодное вымирание. Нужна спешная помощь епархии. Нужно энергичное содействие ваше, о.о. благочинные и о.о. настоятели»<sup>11</sup>.

Второе Воззвание Московского епархиального попечительства содержало обращение к благочинным и настоятелям храмов епархии о конкретных действиях по сбору средств по двум направлениям. Во-первых, указывалось на необходимость «принять все меры к успешному производству тарелочного сбора в пользу Попечительства в праздники 14-го сентября, 1-го и 22-го октября и в другие, по местным условиям, храмовые, престольные и пр.»<sup>12</sup>. Сбор должен был быть специальным, с упоминанием о его цели и с предварением «живым словом». Для этого предлагалось даже выделить одного из членов причта, которому вменялось это в обязанность. Даты, упомянутые в Воззвании, по церковному календарю соответствуют трем православным праздникам – Крестовоздвижению (27 сентября), Покрову Пресвятой Богородицы (14 октября) и празднованию Казанской иконе Божией Матери (4 ноября). Эти даты с высокой долей вероятности позволяют нам датировать второе Воззвание сентябрем 1918 г., причем, скорее всего, второй его половиной. Логика очевидна: ближайшим двенадцатым праздником, отмечаемым до Крестовоздвижения, является Рождество Пресвятой Богородицы (21 сентября по гражданскому календарю). Еще раньше (11 сентября) празднуется Усекновение главы Иоанна Крестителя, но указаний на то, чтобы производить специальный тарелочный сбор в пользу Попечительства в эти дни, во втором Воззвании не имеется. Это дает основание для предложенной датировки.

Помимо тарелочного сбора, благочинным и приходам предлагалось открыть отдельный сбор пожертвований по подписным листам.

Завершалось Воззвание уже не призывом, а фактически воплем о помощи: «Помните, возлюбленные, что они – ваши духовные отцы, духовные родители, возродившие вас Святыми таинствами в жизнь христианскую. А заботы о родителях, особенно старых и больных, есть прямой долг детей. Помните, что они уже отстояли свой час на страже Христовой, послужили, насколько хватило сил, алтарю Господню. Помните и то, что эта служба ваша им, эта жертва для них будет службой и жертвой Господу. Ведь Он сказал о своих служителях: «Иже вас приемлет, Мене приемлет», Матф. X, 40. Сердце русского православного человека всегда от-



крыто нуждам Церкви и ее служителей. Искони Русский мирянин чтит «чин священнический», памятуя, что церковными молитвами священнослужителей утверждается и домашнее благополучие мирян. Не затворите же и ныне сердца вашего от людей этого священнического чина, в болезни и старости сущих. Окажите им теперь вашу посильную помощь»<sup>13</sup>.

Рассмотренные воззвания Московского епархиального попечительства о бедных духовного звания и сиротах, отписки которых сохранились в архиве Георгиевского храма села Игнатьева Московской области, свидетельствуют о непрестанной заботе Церкви о нуждающихся служителях и их детях в тяжелые послереволюционные годы. Несмотря на лавинообразное

падение достатка прихожан, стремительное разрушение экономических связей, массовую безработицу и всеобщую разруху, епархиальное руководство всеми силами стремилось продолжать обеспечивать необходимыми средствами тех, кто по немощи уже не был в состоянии обеспечить себя сам. Судя по всему, 1918 год стал последним годом деятельности Московского попечительства о бедных духовного звания и сиротах, во всяком случае, обнаружить документы, по которым можно было бы проследить деятельность Попечительства в последующие годы, автору не удалось. Выражаем надежду на то, что настоящая публикация станет полем для дальнейших исследований.

### Примечания

1. Сергиевский Василий Филаретович, протоиерей церк. Параскевы Пятницы на Пятницкой ул.
2. Смирнов Василий Федорович (1868–1921), священник Георгиевского храма на Лубянке.
3. Магницкий Алексей Владимирович, диакон церкви Николая Чудотворца на Мясницкой.
4. Вишняков Сергей Михайлович, псаломщик Спиридоньевского храма на Козьем болоте.
5. Причту, приходскому Совету и всем прихожанам Георгиевской села Игнатьева церкви. Воззвание (первое) Московского епархиального попечительства о бедных духовного звания и сиротах // Архив Георгиевского храма села Игнатьева Московской области.
6. Там же.
7. Там же.
8. Там же.
9. Там же.
10. Воззвание (второе) Московского епархиального попечительства о бедных духовного звания и сиротах // Архив Георгиевского храма села Игнатьева Московской области.
11. Там же.
12. Там же.
13. Там же.

### Библиографический список

1. Волобуева Т.И., Кузнецова О.П., Романова С.Н. и др. Священно-церковнослужители и ктиторы Московской епархии первой трети XX столетия. Тверь: Булат, 2013. 416 с.
2. Иконников С.А. Материальное обеспечение заштатных клириков, вдов и сирот духовного звания во второй половине XIX – начале XX века // Вестник Тамбовского государственного университета. 2018. № 7. С. 151–157.
3. Ильихов А.А. Как платили большевики: Политика советской власти в сфере оплаты труда в 1917–1941 гг. М.: РОССПЭН, 2010. 415 с.
4. Колотков М.Б. Значение Декрета «о красном терроре» от 5 сентября 1918 г. в формировании системы политических репрессий в советской России в 1918–1922 гг. // Актуальные проблемы российского права. 2009. № 3. С. 94–100.
5. Кузнецов Б.А. Иван Емельянович Кузнецов – новгородский король российского фарфора. М.: Галлея-принт, 2015. 732 с.
6. Никонов В.В. За Христа претерпевшие. Церковь и политические репрессии 1920–1950-х гг. на территории Раменского района Московской области. Т. 2. Гжельская волость. Гжель: ГГУ, 2017. 576 с.
7. Никонов В.В., Толмачева И.А. Храм Успения Пресвятой Богородицы села Гжель. Исторический очерк. Гжель: Кунай-колодец, 2011. 176 с.
8. Окунев Н.П. В годы великих потрясений: Дневник московского обывателя 1914–1924. М., 976 с.
9. Толмачева И.А. Храм великомученика Георгия Победоносца села Игнатьева. Исторический очерк. Гжель: Кунай-колодец, 2017. 500 с.

### References

1. Volobueva T.I., Kuznetsova O.P., Romanova S.N., etc. Sacred clergy and curators of the Moscow diocese of the first third of the twentieth century. Tver: Bulat, 2013. 416 p.
2. Ikonnikov S.A. Material support for minor clerics, widows and orphans of the clergy in the second half of the XIX – early XX century // Bulletin of Tambov State University. 2018. No. 7. Pp. 151–157.
3. Ilyukhov A.A. How the Bolsheviks paid: The policy of the Soviet government in the field of wages in 1917–1941. Moscow: ROSSPEN, 2010. 415 p.
4. Kolotkov M.B. The significance of the Decree “on the red terror” of September 5, 1918 in the formation of the system of political repression in Soviet Russia in 1918–1922. // Actual problems of Russian law. 2009. No. 3. Pp. 94–100.
5. Kuznetsov B.A. Ivan Yemelyanovich Kuznetsov – Novgorod king of Russian porcelain. M.: Galleya print, 2015. 732 p.
6. Nikonov V.V. Those who suffered for Christ. The Church and political repressions of the 1920s–1950s on the territory of the Ramenskoye district of the Moscow region. Vol. 2. Gzhelskayavolost. Gzhel: GGU, 2017. 576 p.
7. Nikonov V.V., Tolmacheva I.A. Church of the Assumption of the Most Holy Theotokos of the village of Gzhel. Historical essay. Gzhel: Kunaykolodets, 2011. 176 p.
8. Okunev N.P. In the years of great upheavals: The Diary of a Moscow philistine 1914–1924. M.: Kuchkovo pole, 976 p.
9. Tolmacheva I.A. The Church of the Great Martyr George the Victorious Ignatiev village. Historical essay. Gzhel: Kunaykolodets, 2017. 500 p.

**ПОПКОВА О.В.**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра иностранных языков профессиональной коммуникации, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых  
E-mail: ovaks@yandex.ru

**POPKOVA O.V.**

Candidate of History, Associate Professor, Department of Foreign Languages of Professional Communication, Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs  
E-mail: ovaks@yandex.ru

**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ БРИТАНЦЕВ О РОССИИ КОНЦА XVII – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII ВЕКА**

**THE BRITONS' PERCEPTION OF RUSSIA OF THE END OF THE XVII – THE FIRST QUARTER OF THE XVIII CENTURY**

*В статье рассматривается образ России глазами британцев в конце XVII – первой четверти XVIII века. Особое внимание уделяется представлениям англичан и шотландцев о Петре I, проводимых им преобразованиях, росте военного могущества России. Характеризуется отношение британцев к русскому народу и его культуре.*

*Ключевые слова:* образ России, русский народ, британцы, Петр I, реформы, первая четверть XVIII века.

*The article considers the image of Russia as viewed by the Britons at the end of the XVII – the first quarter of the XVIII century. Special attention is paid to the Englishmen's and the Scotsmen's perception of Peter I, reforms conducted by him, the growth of the military power of Russia. The attitude of the Britons to the Russian people and their culture is characterized.*

*Keywords:* the image of Russia, Russian people, the Britons, Peter I, reforms, the first quarter of the XVIII century.

Образ России в глазах иностранцев вызывает интерес у современных исследователей. В период правления Петра I значительно усиливаются связи между Россией и Европой, всё больше иностранцев посещают Россию. Целью данной статьи является выяснение вопроса о том, какое представление британцы имели о нашей стране, её населении и правителе в конце XVII – первой четверти XVIII века. В задачи входит определить, каким именно аспектам они уделяли особое внимание в своих сочинениях и какими причинами это объяснялось, как иностранцы оценивали Петра I и его преобразования, каким образом проводимые реформы повлияли на восприятие иностранцами России.

Британцы начали проявлять интерес к России с середины XVI века. Впоследствии взаимоотношения между государствами упрочились, переживая на протяжении XVII столетия периоды активного развития и кризиса. Большое внимание британцев вызывал Петр I, его личность, реформы. Он открыл Россию для европейцев в новых масштабах, делая всё возможное, чтобы поставить её в один ряд с европейскими странами. В период его царствования Россия стала великой державой, начала играть весомую роль в общеевропейской политике, так что игнорировать её становится невозможно. Поэтому британцы и занялись вопросом изучения нашей страны в этот период времени, внося свой вклад в создание её образа.

К концу XVII века в Британии о России было известно благодаря сочинениям посетивших её англичан: дипломата Дж. Флетчера, врача С. Коллинса; дневнику шотландца П. Гордона, находившегося на военной

службе в нашей стране. Россия представлялась им отдалённой территорией, отстававшей в развитии от европейских государств.

После трёхмесячного пребывания Петра I в Англии в 1698 году началось более близкое знакомство британцев с Россией. Большую роль в этом сыграл благожелательный настрой Петра I к европейцам в целом и к англичанам в частности. Об изменении отношения британцев к России в период правления Петра I можно судить на основании дневников и мемуаров Н. Люттрелла, Дж. Перри, Ч. Уитворта, П.Г. Брюса, Дж. Ханвея, Дж. Дена, Дж. Белла, сочинений Д. Дефо и А. Гордона.

Н. Люттрелл, английский историк, живший во второй половине XVII – первой трети XVIII века, упоминает в своём дневнике о прибытии Петра I в Лондон в январе 1698 года, называя его «царём Московии» (так же, как англичане величали русских царей во второй половине XVI – XVII веках) [10, p. 330]. И Д. Дефо, современник Петра I, именует его «царём, или великим князем Московии» [6, p. 1]. Люттрелл не выражает личного отношения к Петру I, сухо констатируя факты его встреч с королем, членами палаты лордов и перемещения по Англии. Часто царь осуществлял свои поездки и визиты инкогнито, предпочитая их не афишировать, чтобы не привлекать к своей персоне лишнего внимания и иметь большую свободу для наблюдений. Люттрелл неоднократно упоминает о посещении Петром I театра, конных скачек. Но более всего его интересовали технические новшества. Инженер Джон Перри, познакомившийся с Петром I во время его визита в Англию в 1698 году, писал, что русский царь преследовал цель изучить

«искусство в построении и вооружении флота» [4]. Такого же мнения придерживался шотландский офицер Александр Гордон, находившийся на русской службе с 1696 по 1711 год. По его словам, Петра I более всего интересовало судостроение [8, р. 116].

А. Гордон отмечал дружественный настрой Петра по отношению к Британии, а также с восторгом писал о том, что целью путешествия царя было приобретение полезных знаний, чтобы сделать свой народ мудрее и счастливее [8, р. xxvii]. Петр I стал первым русским царём, побывавшим в Англии. Его трёхмесячное пребывание там и поведение, нехарактерное для прежних российских государей, произвело на британцев сильное впечатление и усилило интерес к России.

По словам английского дипломата Чарльза Уитворта, роль России в европейских делах вплоть до начала XVIII столетия была столь незначительна, что англичане мало что знали о ней [5]. Он изображает её как страну, которая испытывает недостаток в численности населения (видимо, подразумевая более низкую плотность населения, по сравнению с Европой) и природных богатствах (очевидно, не располагая достоверной информацией по данному вопросу). Английский инженер Джон Перри, проживавший в нашей стране с 1698 по 1715 год, напротив, описывает Россию как плодородную страну, которая изобилует всем, что необходимо для жизни человека [4]. В наличии значительных природных богатств в нашей стране был уверен и шотландский офицер на русской службе П.Г. Брюс. Он считал, что все открытия природных ископаемых были осуществлены благодаря иностранцам, поскольку русские якобы, «открывая что-либо ценное в недрах своей земли, оставляют это лежать, какого бы качества найденное ни было, и держат в секрете, чтобы их рабам не пришлось над этим работать» [2]. Данным суждением автор дневника подчеркивает пренебрежительное отношение к русским, преувеличивая роль иностранцев в экономическом развитии России.

Описывая население, Уитворт отмечает, что в России представители дворянства держатся высокомерно по отношению к нижестоящим, но почитают и унижаются перед вышестоящими. Состояние полного подчинения помещикам, по мнению английского дипломата, делает крестьян крайне ленивыми, они много бездельничают или спят. Суровый образ жизни приводит к тому, что русский народ, «не задумываясь, идет на смерть и мучения и обладает таким пассивным мужеством, как ни одна другая нация в мире» [5]. Очевидно, английский дипломат был плохо знаком с жизнью простого русского народа, поэтому его суждения о его образе жизни и характере поверхностны. Православие, испорченное, по мнению Уитворта, невежеством и суевериями, вызывает у англичанина отторжение. Перри полагает, что русские священники не в состоянии защищать свою религию и участвовать в прениях по этому вопросу [4]. Дж. Дену православные религиозные обряды и обычаи кажутся странными [3, с. 121]. Это и неудивительно, ведь англичане исповедовали другую ветвь христианства. В вос-

приятии реалий русской жизни британцами сказывается различие наций в культуре и мировоззрении.

Уитворт неоднократно упоминает о необразованности большинства русских людей. Дж. Ханвей полагает, что до нововведений Петра I русские были невежественным и нецивилизованным народом [7]. Шотландский офицер Александр Гордон придерживался аналогичного мнения. По его словам, до «невероятных преобразований» Петра русские были варварами [8, р. xxiii]. Английский офицер Джон Ден считал русских тёмными и суеверными [3, с. 121]. Инженер Джон Перри также пишет о приверженности русских суевериям и невежеству, однако признаёт, что благодаря реформаторской деятельности Петра I в России появились и более образованные люди, охотно принимавшие новые обычаи. В целом же, Перри характеризует русских крайне нелицеприятно, отмечая их вероломство, отсутствие благородства и честности в отношениях с иностранцами. Крайне отрицательно англичанин относится к крепостничеству, из-за которого, по его мнению, русский народ является вялым и тяжелым на подъем, когда речь идет о развитии искусства или науки. Перри с неудовольствием отмечает, что русским практически неизвестно чувство стыда и чести, что «быть хитрецом в народе считается похвальным качеством», пьянство не рассматривается как непристойное [4]. О распространенности пьянства в России сообщали Ханвей [7] и Гордон [8, р. 8]. В то же время Перри высокомерно пишет о том, что англичанам присущи честность и бескорыстие по отношению друг к другу. Дж. Ден полагал, что русский народ «в поразительной степени поддается унынию» [3, с. 121]. Английский офицер признавал, что среди русских морских офицеров были способные люди, но, по его мнению, они отличались чрезмерным самолюбием [3, с. 128]. Все эти суждения носят крайне субъективный характер, в них сказывается непонимание англичанами менталитета русских, стремление принизить их и возвысить свою собственную нацию.

Однако, встречаются и положительные характеристики. Так, шотландский врач Джон Белл, совершивший несколько путешествий по территории России в Азию, начиная с 1715 года, исключал российский народ из числа варварских [1]. А. Гордон характеризовал русских как людей, покорных своему правителю, которые в состоянии преодолеть все трудности [8, р. 4]. Перри придерживался высокого мнения о русских солдатах: по его словам, они не боятся ни трудностей, ни смерти [4]. Офицер Ден отмечал храбрость русских в бою [3, с. 128].

Представление о России было тесно связано с образом монарха. Петр I удостоился высокой оценки со стороны иностранцев благодаря его положительному настрою к европейским государствам и осуществленным им реформам по европейскому образцу. Инженер Джон Перри, приглашенный на службу Петром I для строительства кораблей и каналов, полагал, что в результате проведенных реформ царь «приобрел всеобщее одобрение и стал страшен для своих соседей» [4].

Перри импонирует благожелательное и уважительное отношение царя к Англии и техническим новшествам, с которыми он там ознакомился, приглашение многочисленных иностранцев на службу в России. Морской офицер на русской службе Ден выражает уверенность в том, что России удалось добиться военно-морского могущества благодаря реформам Петра I: немногие иностранные суда «могли нанести вред русским кораблям, особенно тем, что построены в С.-Петербурге» [3, с. 128]. По мнению Д. Дефо, этот царь вывел Россию из состояния невежества, а армию превратил в грозную силу [6, р. 3].

Английский купец Джонас Ханвей, посетивший Россию через 18 лет после смерти Петра I, мог собственными глазами увидеть, какие последствия для России имели проведенные им реформы. По словам Ханвея, гениальные и безудачные деяния Петра, позволившие России преодолеть невежество и варварство, заслуживают восхищения. Его личное стремление вникнуть детально во все вопросы привело государство к процветанию [7]. Д. Дефо с нескрываемым восторгом писал о привнесении европейских обычаев в жизнь русских людей. Однако он считал, что Петр I пытался привести русскую нацию к величию и богатству против воли народа [6, р. 7, 34]. Чарльз Уитворт полагал, что Петр I провел усовершенствования «одной лишь силою своего гения, наблюдательности и собственного примера» [5]. Однако Уитворт считал, что реформы проводились в условиях противостояния народу, духовенству и чиновникам. Ханвей придерживается аналогичной точки зрения, утверждая, что неразумные и неблагодарные подданные противились нововведениям, не понимая, что они принесут им благо [7]. Ден отмечал, что многие в России не сочувствовали стремлениям царя изменить обычаи и преобразовать страну [3, с. 118].

Перри также считал, что русский народ противился преобразованиям и мечтал избавиться от ненавистных иностранцев. По мнению английского инженера, русские считали нововведения царя ненужными, потому что и они сами, и их предки прекрасно без них жили [4]. В то время как Петр I стремился внедрить в России образованность и знания. Шотландский офицер П. Г. Брюс был уверен, что царь заботился облагополучии и возвышении своего народа, поэтому никогда не упускал возможности к его просвещению и неустанно «трудился над усовершенствованием своей страны» [2]. Неприязнь русских к иностранцам Брюс объяснял несправедливым распределением жалованья: иностранцам на русской службе платили значительно больше, чем уроженцам России.

Джон Ден, морской офицер, находившийся на русской службе с 1711 по 1722 год, отмечал, что в конце 10-х годов XVIII века русские считали «всех иностранцев излишними» на флоте и посмеивались над ними. В то же время Ден признавал, что Петр I с течением времени возымел «слишком высокое мнение о силе своего флота и способностях своих соотечественников» и начал повышать в чинах собственных подданных, что-

бы заменить иностранцев русскими офицерами. Такой поворот вызывал неудовольствие англичан [3, с. 127]. Английский офицер высказал мнение о росте военно-морской мощи России: высоких мореходных качествах судов, построенных в Петербурге, совершенствовании мастерства в изготовлении оружия [3, с. 128, 132].

Дж. Перри с удовлетворением отмечает, что царь ввел моду на одежду по английскому образцу, с которой, по его мнению, русские женщины быстро смирились благодаря разрешению присутствовать на общественных мероприятиях наравне с мужчинами [4]. Н.Г. Брюс также считал, что дамы благосклонно приняли нововведения, касавшиеся их возможности появляться в обществе. Такого же мнения придерживался и Гордон [8, р. 142].

Британцы высказывали свое отношение к форме правления в России. По словам дипломата Уитворта, абсолютизм не ограничен ни законом, ни обычаем и зависит исключительно от «прихотей монарха, который определяет жизнь и судьбу всех своих подданных» [5]. Тем не менее Уитворт признает, что в России имеются писанные законы, которым следуют далеко не всегда. Дипломат отмечает широкое распространение взяточничества в судопроизводстве. Британский офицер Ден, также как и Уитворт, называет правление в России «своевольным» [3, с. 98]. А. Гордон так характеризует российский абсолютизм: правление деспотично, жизнь и имущество подданных находятся в полном распоряжении царя, всё зависит от его воли и желания [8, р. 4, 7]. Подобные оценки были связаны с неточным пониманием британцами российских норм права и их приверженностью конституционной монархии, характерной для Британии.

Англичане с восторгом отзывались об основании Санкт-Петербурга Петром I. В частности, шотландский офицер П.Г. Брюс, находившийся на русской службе с 1710 по 1724 год, «с удивлением и восхищением смотрел на быстрое развитие и рост этого города» [2].

Что касается личностных качеств Петра I, то посол Уитворт оценивал царя как любознательного, трудолюбивого, доброго, вспыльчивого, честолюбивого, внешне скромного, нерешительного по рассуждению, недоверчивого, жестокого при вспышках гнева, ноне кровавого человека [5]. Уитворт отмечал образованность государя: Петр I разбирался в навигации, кораблестроении, фортификации и пиротехнике, владел голландским языком. Перри восхищался многогранностью интересов Петра I. Английскому инженеру казалось, что во время пребывания в Англии в 1698 году царь ознакомился со всеми искусствами и ремеслами в большей или меньшей степени. А во время пребывания Перри в России ему не раз доводилось наблюдать, как Петр сам брал в руки инструмент и работал вместе с мастеровыми [4]. По словам купца Ханвея, царь обладал превосходными умениями и проницательным умом [7]. Дж. Ден отмечал природную любознательность, трудолюбие и целеустремленность Петра [3, с. 18-19]. Д. Дефо называл Петра «отважным гением», обладающим деятельным

характером и пронизательным умом [6, р. 2, 6]. Гордон характеризовал Петра I как благоразумного, мудрого, энергичного правителя, сурового, но не жестокого [9, р. 31, 262]. По словам Гордона, царь не прощал преступников. Петр I «любил компанию, обладал хорошим чувством юмора», был чрезвычайно остроумен, уважал образованность и стремился повысить её уровень в России, отличался любознательностью [9, р. 82, 267]. Он терпеть не мог церемоний, предпочитал, чтобы с ним разговаривали откровенно [9, р. 268]. Присвоение ему титула императора в 1721 году Гордон считал оправданным [9, р. 207]. По мнению Гордона, своими деяниями Петр заслужил эпитет «Великий» [9, р. 261].

Английскому послу Уитворту импонировало, что во время церемоний царя сопровождали офицеры и знать без соблюдения рангов [5]. П.Г. Брюс называл Петра I «великим гением», который сам за всеми делами следил и всем руководил [2]. Ханвей с восторгом писал, что царь часто общался с английскими купцами, у которых было чему поучиться [7].

Таким образом, британцы создавали положительный образ царя, восхищались им и его деятельностью. Англичане находились под большим впечатлением от реформ Петра I, от изменений, происходивших в России во время его царствования.

В мемуарах, дневниках и сочинениях британцев можно встретить и положительное, и отрицательное отношение к различным сторонам русской культуры. Круг общения дипломатов предопределял круг затрагиваемых в их мемуарах тем. Общаясь по большей части с представителями высших слоев общества, дипломаты описывали образ жизни и нравы дворянства, личность Петра I. Иностранные инженеры, под началом которых работали в том числе и простые работники, имели возможность судить об образе жизни мастеровых людей и крестьян. В записках и мемуарах британцев также затрагивались такие вопросы, как географическое положение России, природа, климат, население, государственное и административное устройство, армия, флот, экономическое развитие, торговля, внешняя политика, религия, национальные черты русского характера.

Британцев привлекала личность Петра I, его стремление принимать на русскую службу иностранных специалистов, изучать английские технические новшества и использовать их в России. Британцы воспринимали проводимые им реформы как систему мер, направленную на превращение отсталой, варварской страны в цивилизованную. Оценки Петра I и его деятельности со стороны британцев были положительными, в отличие от их отношения к России и русскому народу, который, по их мнению, упорствовал в своей косности и противился преобразованиям.

Суждения британцев субъективны, они принадлежали к иной культуре, поэтому представление о России и русских выражали через призму сравнения русской культуры с европейской. По большей части британцы жили в Москве и Петербурге и не знали о многих аспектах провинциального образа жизни и культуры. Петровская Россия представлена как страна, вставшая на путь цивилизации, но еще не успевшая полностью преодолеть варварство. В отношении британцев к России сквозит интерес, снисхождение, высокомерие и в то же время растущее опасение в связи с ростом её военной мощи и возможностью нарушить издавна сложившуюся расстановку сил в Европе. Дипломаты и офицеры, находившиеся на службе в России, являвшиеся авторами дневников и мемуаров, предоставляли сведения о нашей стране не только и не столько простым англичанам, сколько британским правительственным кругам.

Британской стороне было выгодно расширение торговых контактов с Россией: русский лес и пеньку использовали в английском судостроении. Но, если в XVII веке англичане относились к России исключительно как к стране, торговые контакты с которой приносили Англии экономическую прибыль, то в первой четверти XVIII столетия возникает и культурный интерес британцев к России, в немалой степени обусловленный основанием Петербурга. Петр I сумел изменить суждение британцев о России, хотя они так и не смогли полностью побороть своё снисходительное отношение к ней.

### Библиографический список

1. Белл Дж. Путешествия из Санкт-Петербурга в различные части Азии <http://www.vostlit.info/Texts/rus13/Bell/text.phtml?id=135>
2. Брюс П.Г. Мемуары <http://www.vostlit.info/Texts/rus14/Brus/frametext.htm>
3. Ден Дж. История российского флота в царствование Петра Великого. СПб., 1999.
4. Перри Дж. Состояние России при нынешнем царе <https://www.prlib.ru/item/450930>
5. Уитворт Ч. О России, какой она была в 1710 году <http://www.vostlit.info/Texts/rus12/Uitwort/frametext.htm>
6. Defoe D. An Impartial History of the Life and Actions of Peter Alexowitz. London, 1723.
7. Hanway Jonas A historical Account of the British Trade over the Caspian Sea [https://books.google.fr/books?id=czzWAAAAMAAJ&hl=ru&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.fr/books?id=czzWAAAAMAAJ&hl=ru&source=gbs_navlinks_s)
8. Gordon A. The History of Peter the Great, Emperor of Russia. Aberdeen, 1755. Vol. I.
9. Gordon A. The History of Peter the Great, Emperor of Russia. Aberdeen, 1755. Vol. II.
10. Luttrell N. A Brief Historical Relation of State Affairs from September 1678 to April 1714. Oxford, 1857. Vol. IV.
11. Агеева О.Г. Петр I глазами западноевропейских мемуаристов начала XVIII века // Россия и мир глазами друг друга: из истории взаимовосприятия. М., 2000. Вып. 1.
12. Гузевич Д.Ю., Гузевич И.Д. Великое посольство. СПб., 2003.
13. Соколов А.Б. Навстречу друг другу: Россия и Англия в XVI – XVIII вв. Ярославль, 1992.

### References

1. *Bell J.* Travels from Saint-Petersburg to diverse parts of Asia <http://www.vostlit.info/Texts/rus13/Bell/text.phtml?id=135>
  2. *Bruce P.H.* Memoirs <http://www.vostlit.info/Texts/rus14/Brus/frameset.htm>
  3. *Dean J.* History of the Russian fleet during the reign of Peter the Great. Saint-Petersburg, 1999.
  4. *Perry J.* The State of Russia under the Present Czar <https://www.prlib.ru/item/450930>
  5. *Whitworth Ch.* An account of Russia as it was in the Year 1710 <http://www.vostlit.info/Texts/rus12/Whitworth/frameset.htm>
  6. *Defoe D.* An Impartial History of the Life and Actions of Peter Alexowitz. London, 1723.
  7. Hanway Jonas A historical Account of the British Trade over the Caspian Sea [https://books.google.fr/books?id=czzWAAAAMAAJ&hl=ru&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.fr/books?id=czzWAAAAMAAJ&hl=ru&source=gbs_navlinks_s)
  8. *Gordon A.* The History of Peter the Great, Emperor of Russia. Aberdeen, 1755. Vol. I.
  9. *Gordon A.* The History of Peter the Great, Emperor of Russia. Aberdeen, 1755. Vol. II.
  10. *Luttrell N.* A Brief Historical Relation of State Affairs from September 1678 to April 1714. Oxford, 1857. Vol. IV.
  11. *Ageeva O.G.* Peter I as viewed by west-eastern memoirists of the beginning of the XVIII century // Russia and the world as viewed by each other: from the history of mutual perception. M., 2000. Issue 1.
  12. *Guzevich D.Yu., Guzevich I.D.* The Grand Embassy. St. Petersburg, 2003.
  13. *Sokolov A.B.* Towards each other: Russia and England in the XVI – XVIII centuries. Yaroslavl, 1992.
-

УДК 94(73) “1884/1893”

UDC 94(73) “1884/1893”

**ФЕЛЬДМАН П.В.**

аспирант 1 курса, кафедра всеобщей истории и международных отношений, Брянский государственный университет имени И.Г. Петровского  
E-mail: Pfeldman@list.ru

**FELDMAN P.V.**

1st Year Graduate Student, Department of General History and International Relations, Bryansk State University named after I.G. Petrovsky  
E-mail: Pfeldman@list.ru

**ГРОВЕР КЛИВЛЕНД И ДЕБАТЫ В КОНГРЕССЕ США ПО ВАЛЮТНОМУ ВОПРОСУ  
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1880-х гг.**

**GROVER CLEVELAND AND THE DEBATES IN THE US CONGRESS ON THE CURRENCY ISSUE  
IN THE SECOND HALF OF THE 1880s.**

*Статья посвящена денежному или валютному вопросу в истории США последней трети XIX в. Эта проблема была одной из острейших в конце столетия, когда происходил сильнейший рост экономики, который позволил Америке войти в число ведущих мировых индустриальных экономик. На основе широкой базы источников выделены основные линии противостояния по этой тематике в Конгрессе, а также прослеживается конфликт между законодательной и исполнительной ветвями власти.*

*Ключевые слова:* валютный стандарт; ветви власти; партийная борьба; Г. Кливленд; США; «позолоченный век»

*The article is devoted to the monetary or currency issue in the history of the USA of the last third of the XIX century. This problem was one of the most acute at the end of the century, when there was a strong economic growth that allowed America to become one of the world's leading industrial economies. Based on a broad base of sources, the main lines of confrontation on this topic in Congress are highlighted, and the conflict between the legislative and executive branches of government is also traced.*

*Keywords:* currency standard; branches of government; party struggle; G. Cleveland; USA; «gilded age».

4 марта 1885 г. состоялась инаугурация Гровера Кливленда. Перед новым лидером нации стоял целый ряд важных задач, которые предстояло решить. К категории наиболее важных, относились вопросы социально-экономического характера в число которых входила проблема валюты. Изучение этого аспекта американской внутренней политики является основной целью данной работы, поскольку позволяет пролить свет на ранее малоизученные в отечественной историографии моменты, например, фракционную борьбу различных групп капитала в рамках американской двухпартийной политической системы.

Биметаллический стандарт или биметаллизм представляет собой денежную систему, где совместно обращаются золотые и серебряные монеты, между которыми установлен фиксированный курс обмена [4]. В США подобная система была впервые введена в 1837 г. Но из-за событий Гражданской войны 1861–1865 гг. были введены более дешевые, бумажные доллары (гринбеки, как их называли сами американцы).

В 1873 г. был принят закон о приостановке чеканки серебряных монет, так же известный как преступление 1873 г. [10]. В 1875 г. началось изъятие бумажных денег из обращения. Подобные меры вызвали недовольство со стороны фермерства Юга и Запада для которого «дорогая», т.е. золотая валюта была не выгодна, поскольку количество денег в обращении падало, что, по их мне-

нию, вызвало падение цен на продукцию сельскохозяйственного производства [3].

В это же время на Западе были обнаружены залежи серебра и на сторону фермеров встали владельцы новых месторождений. Под их общим давлением в 1878 г. был принят закон Бленда-Эллисона, который обязывал правительство США возобновить чеканку серебряных монет, а так же закупать серебро на сумму от двух до четырех миллионов долларов в месяц [3]. Но эта мера прямо не смогла серьезно повлиять на уровень цен [9]. Особенность этой эпохи заключалась в том, что цены падали два десятилетия (1870–1880-е), а на протяжении 1880-х заработная плата росла. За 10 лет она повысилась на 23 % – с 1879 по 1889, индекс же цен упал на 7 % за тот же срок [8, с. 164]. В 1880-е гг. в США возникли два реформистских движения, одно из них родилось на Западе – выступало за улучшение жизни аграриев этой секции. Второе появилось на Востоке и имело английские корни – оно обращалось к проблемам таможенного тарифа, выступало против дешевой валюты. Одним из его лидеров и был Г. Кливленд [5, с. 377]. Таким образом, в США последней трети XIX в. имело место противостояние двух групп, преследовавших противоположные интересы – дебиторов и кредиторов.

Администрации Р. Хейса (1877–1881) и Ч. Артура (1881–1885) гг. работали в рамках этой системы. В 1884 г. началась деловая депрессия, связанная с не-

большим оттоком инвестиций иностранцев, сопряженная с законом о чеканке 1878 г., поскольку появились сомнения в верности американцев золотому стандарту [8, с. 163]. Кливленд еще до вступления в должность проявил личную позицию по валюте, поддержав «желтый металл». Узнав об этом, 95 демократических конгрессменов написали ему открытое письмо, в котором старались отговорить избранного президента от поддержки золотого стандарта. Свою позицию они аргументировали тем, что две трети демократов в Конгрессе и три четвертых во всей партии выступают за серебро, а усиление золота – это часть заговора богатых против бедных. Демократы Юга и Запада четко показали, что они против таких мер [17, р. 203–204].

Однако уговоры не подействовали. 24 февраля 1885 г. президент опубликовал письмо Конгрессу, в котором предлагал прекратить чеканку серебряных монет, ограничиваясь уже существующими запасами обоих металлов. Свои рассуждения политик строил на том основании, что более дешевые монеты все сильнее вытесняют золото, создавая экономические проблемы в виде ослабления национальной валюты и снижения покупательской способности населения [24, р. 363–365]. Так Гровер показал, что исходит из экономического закона британского банкира XVI в. Томаса Грешема – «Худшие деньги вытесняют из обращения лучшие» [19, р. 71].

Подобное заявление со стороны новоизбранного президента немедленно получило острую реакцию со «сильверитов» (так называли сторонников серебряного стандарта – П.Ф.) в Конгрессе. В это время на рассмотрении как раз находился очередной законопроект о приостановке чеканки серебряных монет и спустя два дня после выступления Кливленда 26 февраля 1885 г. он был отклонен 116 „за” к 170 „против”.

Главным ударом по позициям нашего героя стала партийная принадлежность голосовавших, из 170 голосов «нет» 118 было демократическими, а вот из 116 «да» было лишь 54 демократа. Из известных государственных деятелей лишь С. Тилден выразил поддержку избранному президенту [17, р. 203–204]. Такой шаг был вполне логичен, ибо консервативные демократы, к которым он относился, были сторонниками золотого стандарта. Еще до принесения присяги политик стал восприниматься как слуга банков и держателей облигаций [21].

Однако Гровер не оставил свою идею и предпринял решительные шаги. Он переписал инаугурационную речь в части, касавшейся валютного вопроса. Теперь новый лидер нации с момента вступления в должность требовал предпринять меры по этому вопросу [15].

В послании президент предлагал поставить финансы на такой «фундамент», который гарантирует безопасность и стабильность интересам бизнеса, а плату за труд делает регулярной и надежной [24, р. 32–37]. Таким образом, политик, хоть и не сказал напрямую о поддержке золотого стандарта, но четко показал, что такая валютная политика будет важным элементом курса

его администрации. Данное направление экономической политики можно связать с улучшением качества финансового обслуживания экономики. Банковская система крепла и более тесно взаимодействовала с промышленниками, особенно в сфере долгосрочных инвестиций, при которых один из самых выгодных активов – золото [6, с. 140–145].

Ранней весной 1885 г. над золотым запасом США нависла опасность, и новый глава государства вместе с министром финансов Д. Мэннингом приложили все усилия для его спасения. В казне оставалось всего 126 млн. долларов, что было ниже нормы. Три Нью-Йоркских банка накопили 25 млн. золотом, ожидая экономического коллапса. Правительство Кливленда стало копить золото в казначействе, а платить по обязательствам бумажными долларами. Такой шаг весьма положительно сказался на финансовом состоянии страны [11, р. 6923].

Последующие месяцы президентства Гровер был занят другими задачами, а министр Мэннинг, как писала «Dailyeveningbulletin», желал сохранить золотой стандарт, но при этом был вынужден поддерживать биметаллизм [12]. Что весьма любопытно, сохранение существующей системы тоже имело сторонников, которые считали биметаллическую систему ключом к росту экономики, ведь банки, по их мнению, не могли контролировать серебро, а значит и не могли помешать росту [18, р. 506].

Глава государства вернулся к тематике серебра в декабре 1885 г. В первом послании Конгрессу он писал, что необходимо расширить полномочия правительства, поскольку именно оно сможет ограничить удешевление валюты, не задевая благосостояние населения. Он утверждал, что право на чеканку монеты, данное законодательной ветви власти, приводит к чрезмерному наполнению рынка серебром. Это может привести к «злоупотреблениям» [24, р. 365]. Продолжение действующей валютной политики привело не только к вытеснению золота, но и обеднению менее защищенных слоев – особенно наемных рабочих и мелких предпринимателей [24, р. 366–367].

Лидер нации вновь потребовал приостановить чеканку серебряных монет [24, р. 371]. Подобное заявление отражало суть консервативного взгляда Кливленда: золотой стандарт это надежная опора среднего класса, а спекуляции с «белым металлом» ведут лишь к ослаблению золотого запаса, а это уже чревато катастрофой.

Реакция на подобный вызов Конгрессу оказалась разнообразной. Газеты Дальнего Запада утверждали, что Кливленд «насквозь пропитан идеями Уолл-стрит, и проявляет свои предубеждения в трактовке вопроса», а так же «смотрит на доллар сквозь золотые очки» [14]. А вот некоторые издания Среднего Запада выступали на стороне администрации президента, утверждая, что принудительная чеканка 200 тыс. долларов каждый месяц приведет к вытеснению золота, что вызовет падение реальных доходов фермеров и рабочих [20].

«The Silver state» писала о напряженном состоянии в Комитете Палаты Представителей по



Банковскому делу, валюте и чеканке монет. Конгрессмен-демократ Бленд от Миссури («друг серебра») столкнулся там с решительным сопротивлением со стороны соратников по партии, что стояли за приостановку чеканки серебряных монет (т.е. сторонников Кливленда – П.Ф.) [22].

Президент понимал важность заложенного в послание Конгрессу смысла. В письме к близкому другу Уилсону Бисселу от 24 декабря 1885 г. он писал о необходимости поддержки со стороны партии для «удержания правительства» [16, р. 98] Можно предположить, что, таким образом, Кливленд надеялся с помощью внутрипартийного консенсуса утвердить позицию золотого стандарта, выгодного Северо-Востоку.

Наш герой мыслил консервативными категориями и не представлял себя как проводника новых законов. Он видел роль главы государства лишь в качестве исполнительного директора. Эта позиция отчетливо прослеживается в письме от 27 декабря того же года Бисселу, где Гровер написал: «... Я говорю им, что буду продолжать заниматься исполнительной работой. Я пришел сюда не для того, что бы издавать законы» [16, р. 99].

Антагонизм между стремлением спасти США от серебра и нежеланием хоть в чем-то отойти от образа «президента – исполнительного директора» и привели его к ошибке. В начале января 1886 г. в интервью он высказал уже приведенную выше идею о своей распорядительной роли. Так глава государства публично фактически самоустранился от вопроса в неудобный момент [17, р. 270].

Такое поведение президента нанесло немалый ущерб чаяниям «золотых жуков» (сторонников золота – П.Ф.). После новогодних праздников Конгресс вновь вернулся к работе и споры о валюте за бурлили с новой силой. Например, сенатор-демократ Вэнс (Северная Каролина) заявил, что попытки ослабить серебряный стандарт – это один из величайших заговоров против прав людей, порожденных человеческой жадностью [11, р. 605].

Дебаты шли долго и ожесточенно. В Конгрессе обнаружилось несколько позиций по этому поводу. С одной стороны, это были демократы Северо – Востока и часть консервативных республиканцев. Эта фракция «золотых жуков» твердо защищала золотой монометаллизм. Один из ее видных представителей конгрессмен-демократ А. Хьюитт (Нью-Йорк) заявлял в ходе обсуждений, что никакое природное бедствие не может быть хуже, чем падение стоимости валюты, ведь это неминуемо приведет к катастрофе [11, р. 74–76]. Такой взгляд на проблему корреспондировал с мнением администрации президента.

«Друзья серебра» всячески пытались не только защитить серебро от демонетизации, но и ввести неограниченную чеканку оногo. Главным проводником подобной риторики был конгрессмен Бленд. Он обвинял правительство в службе интересам банков, а опасность истощения золотого запаса характеризовал, как «надуманную» [17, р. 3101]. Подобное соображение было

характерно для фермеров и мелких предпринимателей Юга и Запада, чье мнение выражало большинство демократов в Конгрессе, а так же часть республиканцев. С одной стороны, они действовали в интересах собственного электората, представляя свои секции в законодательном органе, а с другой – стремились к личной выгоде [17, р. 3067]. Впрочем, это было характерно и для сторонников золота, которых небезосновательно обвиняли в работе на интересы Уолл-стрит [13].

Особой группой были приверженцы «фиатных» денег (валюты обеспеченной ничем, кроме авторитета государства – П.Ф.). Они выступали против обеих вышеуказанных фракций и обвиняли их в работе в интересах отдельных кругов.

Это хорошо заметно в речи сенатора-республиканца Боуэна из Колорадо о серебряных монетах: «Чеканка серебряных монет ведется исключительно в интересах горстки искателей приключений в Скалистых горах, представленных в Сенате Соединенных Штатов группой ковбоев и государственных деятелей из штатов Скалистых гор» [11, р. 2182]. Они предлагали отказаться от какого либо обеспечения драгоценными металлами и дать правительству исключительное право на эмиссию денег, таким образом, надеясь отсечь группы разнообразных лоббистов, таких, как Уолл-стрит и владельцев серебряных шахт. Но подобные инициативы не нашли поддержки в Конгрессе.

Не получили одобрения у законодателей и радикальные проекты иных фракций. Весной 1886 г. с результатом 203 к 86 провалился законопроект администрации Кливленда о переводе экономике на золотой стандарт, поддержанный республиканцами и демократами Северо-Востока [1, с. 108]. В тоже время был отвергнут и билль Бленда о неограниченной чеканке серебра с результатом 126 к 163 [11, р. 3300–3301]. При этом из 163 голосовавших „против” только 70 демократы, а вот из 126 „за” 97 принадлежали к партии президента.

Таким образом, все радикальные инициативы различных фракций в Конгрессе были отринуты. Позиции «золотых жуков» и сторонников фиатных денег были слишком слабы для проведения монетарных реформ, а у «друзей серебра», хоть и было множество сторонников, но им явно не хватало консенсуса для проведения своих проектов.

Инфляционисты, старавшиеся хоть как-то ослабить серебро, после поражения Бленда стали продвигать билль конгрессмена Моррисона. По нему федеральному правительству (т.е. администрации Кливленда) надлежало держать золотой запас на уровне не более 100 млн. долларов. Все излишки благородного металла предлагалось тратить. Таким образом, золото перестало бы копиться в больших количествах в казне, а вот серебро, напротив продолжало там нарастать.

Обсуждения шли долго и 14 июля 1886 г. этот законопроект был принят 207 голосами против – 67. При этом 143 голоса „за” были демократическими и лишь 14 демократов из 67 „против” [17, р. 277]. Кливленд выступал против подобного и пытался хоть как то исправить

положение, написав письмо конгрессмену Рэндаллу. Президент выражал удивление: почему Казначейству перестали доверять как при других администрациях? Так же он утверждал, что Конгресс активно вмешивается в вопросы, которые, по его мнению, нужно передать Министерству финансов [16, р. 115–116]. Лидер нации сожалел об отклонении части демократов от курса администрации и отсутствии консенсуса в партии. Так он пытался повлиять на голосование в Палате Представителей. Но было уже поздно.

Слегка выправили ситуацию поправки Сената. Он увеличил сумму резерва до 120 млн. долларов, а так же добавил возможность президенту прекратить выкуп облигаций в чрезвычайных условиях [23, р.157]. После этого проект был принят и в верхней палате. В ответ администрация президента начала массовый выпуск серебряных сертификатов малого номинала и благодаря этому за три года удалось ввести в оборот серебра больше, чем за все время действия закона Бленда-Эллисона (т.е. с 1878) [2, с. 284]. Такой шаг позволил смягчить ослабление золотого запаса, поскольку серебро не накапливалось в казне в больших количествах.

После принятия билля Моррисона, споры вокруг валютного стандарта на какое-то время ослабли, поскольку ни одна из сторон не смогла взять верх в полемике. На протяжении оставшихся 2,5 лет президентства Кливленда ситуация в монетаристской политике не менялась. Отставка Мэннинга в феврале 1887 г. никак не повлияла на курс администрации. Сменивший его Чарльз Фэйрчайлд, продолжил дело предшественника. В 1886 и 1888 гг. президент в посланиях к Конгрессу возвращался к этому вопросу, но без особого энтузиазма, в виде кратких призывов к приостановке чеканки серебряных монет [24, р. 373].

Подводя итоги споров вокруг валютного стандарта во второй половине 1880-х гг., можно резюмировать следующее. Президент Кливленд и его администрация относились к «дешевым» деньгам с большим недо-

верием. Его «золотая политика» имела сторонников в Конгрессе в виде демократов и республиканцев Северо-Востока и опиралась на поддержку банков и индустрии этого региона.

Большая часть американских законодателей того времени имела противоположную точку зрения, стараясь всячески ослабить валюту. Эти политики работали в интересах мелких предпринимателей и фермеров Юга и Запада, а так же владельцев серебряных шахт. Анализируя результаты голосований по валютным законопроектам, отметим раскол в рядах демократической партии. Северо-Восточные демократы (фракция Бурбонов) пребывала в явном меньшинстве и не могла эффективно противостоять коллегам из других регионов. Большая часть партии президента противодействовала своему лидеру в важнейшем социально-экономическом вопросе. Республиканская партия, будучи в оппозиции, пыталась воспользоваться разладом в стане оппонентов, но и сама оказалась разделена в спорах о валюте по географическому признаку. Сторонники фиатных денег были в явном меньшинстве по отношению к обеим вышеперечисленным фракциям и не могли оказать серьезного влияния на монетаристскую политику государства.

Итак, мы можем проследить конфликт между ветвями власти, когда исполнительная власть в лице администрации Кливленда и законодательная в лице Конгресса демонстрировали разные представления о собственных полномочиях и противоположное понимание валютной политики. Ни фракция сторонников золота, ни серебра не смогли взять верх, а споры зашли в тупик.

Единственным бенефициаром в такой ситуации являлись лишь владельцы серебряных рудников, поскольку федеральное правительство продолжало выполнять закон Бленда-Эллисона и регулярно закупать серебро на сумму не менее 2 млн. долларов в месяц, обеспечивая тем самым этому бизнесу устойчивый спрос на данный вид продукции.

### Библиографический список

1. Байбакова Л.В. Двухпартийная система США в период «позолоченного века». М.: Изд-во МГУ.1996. 152 С.
2. Богарт Э. Экономическая история Соединённых Штатов. М., Экономическая жизнь. 1927. 428 С.
3. Ефимов А.В. Проблема «дешевых денег» в США во второй половине XIX века: взгляд популистов. // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. №74-1. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-deshevyh-deneg-v-ssha-vo-vtoroy-pолоvine-xix-veka-vzglyad-populistov> (дата обращения: 25.04.2021).
4. Мусеев С.Р. Биметаллический денежный стандарт // Финансы и кредит. 2002. №13 (103). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bimetallicheskiy-denezhnyy-standart> (дата обращения: 12.04.2021).
5. Невинс А., Коммаджер Г. История США От английской колонии до мировой державы. Нью-Йорк. Праегер. 1991. 593 с.
6. Саломатин А.Ю. Индустриализация в США и ее влияние на сферу политики и права (последняя треть XIX в.) // Экономическая история. Обзорение / Под ред. Л.И.Бородкина. Вып. 8. М., 2002. С. 140–145.
7. История США. Т.2. 1877–1918/Под ред. Севостьянова Г.Н. М.: Наука. 1985. 687 с.
8. Родбард М. История денежного обращения и банковского дела в США: от колониального периода до Второй мировой войны / пер. с англ. Б. С. Пинскера. Челябинск. Социум. 2009. 548 с.
9. Хиггс Р. Кризис и Левиафан. Поворотные моменты роста американского правительства. Пер. с английского Б. Пинскера. М. Ирисен. 2010. 498 с.
10. Ярыгин В.В. Борьба за «дешевые» деньги в Палате Представителей Конгресса США. «Серебряный» билль Шермана. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 6. Ч. 2. С. 211–215. [Электронный ресурс] URL: <https://www.gramota.net/materials/3/2014/6-2/57.html> (дата обращения: 25.04.2021)
11. Congressional Record. Vol. XVII. Washington: Government Printing Office, 1886. 8040 p.
12. Daily evening bulletin. July, 20. 1885.
13. The Examiner. March, 20. 1886.

14. Idaho semi-weekly world. December, 18. 1885.
15. The Indianapolis journal. March, 2. 1885.
16. Letters of Grover Cleveland 1850–1908. Ed. A. Nevins. N.Y. 1970, 640 p.
17. *Nevins A.* Grover Cleveland A Study In Courage. NY. Dodd, Mead and Company. 2018. 892 p.
18. North American Review. November 1885. Pp. 506.
19. *Pafford J.* The Forgotten Conservative: Rediscovering Grover Cleveland. Regnery History. 2013. 240 p.
20. Press and daily Dakotaiian. December, 9. 1885.
21. The Salt Lake herald. March, 3. 1885.
22. The Silver state. December, 26. 1885.
23. *Timberlake R.* Monetary policy in the United States: an intellectual and institutional history. 1993. Chicago. University of Chicago Press. 157 P.
24. The Writings and speeches of Grover Cleveland. ed. G. Parker. N.Y. 1892, 571 p.

### References

1. *Baibakova L.V.* The two-party system of the USA during the “Gilded Age”. Moscow: Publishing House of Moscow State University. 1996. 152 p.
2. *Bogart E.* Economic History of the United States. M., Economic life. 1927. 428 p.
3. *Efimov A.V.* The problem of «cheap money» in the USA in the second half of the XIX century: the view of populists. // Izvestiya RSPU named after A. I. Herzen. 2008. №74-1. [Electronic resource] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-deshevnyh-deneg-v-ssha-vo-vtoroy-polovine-xix-veka-vzglyad-populistov> (date of address: 04/25/2021).
4. *Moiseev S.R.* Bimetallic monetary standard // Finance and credit. 2002. №13 (103). [Electronic resource] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bimetallicheskiy-denezhnyy-standart> (date of address: 12.04.2021).
5. *Nevins A., Commager G.* The history of the United States From an English colony to a world power. New York. Praeger. 1991. 593 p.
6. *Salomatin A.U.* Industrialization in the USA and its impact on the sphere of politics and law (the last third of the XIX century.) // Economic History. Review / Edited by L.I. Borodkin. Issue 8. M., 2002. Pp. 140–145.
7. History of the USA. Vol. 2. 1877–1918 / Ed. Sevostyanov G.N. M.: Science. 1985. 687 p.
8. *Rodbard M.* The History of money circulation and banking in the USA: from the Colonial period to the Second World War / translated from the English by B. S. Pinsker. Chelyabinsk. Society. 2009. 548 p.
9. Higgs R. Crisis and Leviathan. Critical Episodes in the Growth of the American government. Translated from English by B. Pinsker. M. Irise. 2010. 498 P.
10. Yarygin V.V. The struggle for «cheap» money in the House of Representatives of the US Congress. Sherman's «silver» bill. // Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Questions of theory and practice. 2014. No. 6. Part 2. Pp. 211–215. [Electronic resource] URL: <https://www.gramota.net/materials/3/2014/6-2/57.html> (date of address: 04/25/2021)
11. Congressional Record. Vol. XVII. Washington: Government Printing Office, 1886. 8040 p.
12. Daily evening bulletin. July, 20. 1885.
13. The Examiner. March, 20. 1886.
14. Idaho semi-weekly world. December, 18. 1885.
15. The Indianapolis journal. March, 2. 1885.
16. Letters of Grover Cleveland 1850–1908. Ed. A. Nevins. N.Y. 1970, 640 p.
17. *Nevins A.* Grover Cleveland A Study In Courage. NY. Dodd, Mead and Company. 2018. 892 p.
18. North American Review. November, 1. 1885.
19. *Pafford J.* The Forgotten Conservative: Rediscovering Grover Cleveland. Regnery History. 2013. 240 p.
20. Press and daily Dakotaiian. December, 9. 1885.
21. The Salt Lake herald. March, 3. 1885.
22. The Silver state. December, 26. 1885.
23. *Timberlake R.* Monetary policy in the United States: an intellectual and institutional history. 1993. Chicago. University of Chicago Press. 157 p.
24. The Writings and speeches of Grover Cleveland. ed. G. Parker. N.Y. 1892, 571 p.

**АЛИФЕРЕНКО Е.И.**

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических дисциплин Балашовского института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»  
E-mail: alensof@yandex.ru

**ALIFERENKO E.I.**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Philological Disciplines at the Balashov Institute of Saratov State University  
E-mail: alensof@yandex.ru

**КАТЕГОРИЯ «ПРОВИНЦИАЛЬНЫЙ ПОЭТ» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ  
(К ПРОБЛЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ)**

**THE CATEGORY 'PROVINCIAL POET' IN THE ARTISTIC SYSTEM OF REGIONAL CULTURE  
(ON THE PROBLEM OF LITERARY LOCAL LORE)**

*В статье в аспекте регионального творчества рассматривается категория «провинциальный поэт», подчеркивается обусловленность произведений местных авторов локальным пространством, что ведет к формированию своеобразной художественной метасистемы (провинциальной поэтики), элементы которой находят отражение в художественном мире конкретного автора. Моделью данной системы выступает лирика поэтов Саратовского края.*

*Ключевые слова:* региональная культура, литературное краеведение, поэзия, провинциальный поэт, метасистема.

*The paper considers the category of 'provincial poet' from the aspect of regional creativity, emphasizes the conditionality of the works of local authors by local space, and it leads to the formation of a kind of artistic meta-system (provincial poetics) the elements of which are reflected in the artistic world of a particular author. The model of this system is the lyrics of poets from the Saratov region.*

*Keywords:* regional culture, literary local lore, poetry, provincial poet, metasystem.

В системе региональной культуры особое место занимает поэтическое творчество. Его локализация рождает образ провинциального поэта, лирическое «Я» которого отражает авторское видение мира. При этом разнообразие мотивов, сюжетов и образов выливается в единую метатему, раскрывающую духовную связь поэта с местом жизни. Отсюда вытекает краеведческая направленность литературного творчества, проявляющаяся в первую очередь в геопэтике. В нашем случае геопэтика рассматривается как «способ поэтической репрезентации, продукт осмысления художником «своего» пространства и себя в данном пространстве» [1, с. 5]. Сознание субъекта таким образом ментально зависимо от реалий жизни, что находит конкретное воплощение в поэтическом тексте.

Современный литературный процесс включает массовое творчество, отражающее стремление самых разных авторов выразить в высоком слове свое отношение к окружающей жизни. Это ведет к творческому акту, не всегда профессиональному по своей сути, но искреннему в отношении к выбранной теме. Творческая среда малых городов России формирует свой текст, за которым стоит особая поэтика и оригинальный авторский образ. Обратимся к лирике малоизвестных авторов,

поэтический дискурс которых связан с пространством западной части Саратовского края, так называемого среднего Прихоперья.

Для многих провинциальных поэтов приобщение к высокой поэзии начинается с подражания классикам. Традиционной в этом плане является тема творения, создание своего художественного текста, ощущение собственных авторских возможностей. Рефлексия на данную тему дает много поэтических вариантов, отраженных в массовом творчестве. Ахматовские интонации (см. «Когда б вы знали из какого сора растут стихи...») звучат, например, в стихотворении Л. И. Семенковой [7, с. 3]:

«Я не поэт, я – агроном:  
Ссыпаю мысли на листок  
И наблюдаю, как потом  
Там просыпается росток».

Стихотворение построено на развернутой метафоре: рождение поэтического текста уподобляется процессу прорастания семени:

«Сначала немощен и хил,  
И корневой системы нет.  
Но вот он листья распустил,  
И стих является на свет».

Своеобразным поэтическим откликом на произведение М. Цветаевой «Моим стихам, написанным так рано...» выступает стихотворение Н. Г. Родины:

«Своим стихам я знаю цену.  
Прошу учесть!  
Когда-нибудь я их со сцены  
Смогу прочесть

Для тех, кто любит их и ценит  
И бредит сам.  
Для тех, кто этим строчкам верит,  
Как чудесам!

Когда же век под небесами  
Развеет прах,  
Когда уйду, – останусь с вами  
В моих стихах» [6, с. 24].

В данном случае автор ориентируется на мотивы конкретного текста и на ритмические особенности цветаевского стиха, с его зашагиванием, обрывом фраз, пропусками, лаконичностью.

В стихотворении саратовского поэта Александра Арисова «Иногда слова приходят сами» творческий акт трансцендентен («Кажется, на равных с небесами / Ты ведешь о чем-то диалог») и эстетически определен: звучит мотив равенства поэта с Богом, творческое вдохновение раскрывает лирическому герою красоту окружающего мира:

«Нищета не кажется убогой,  
И обычным делом – красота!  
Если правда это все от Бога,  
То тогда я верую в Христа» [3, с. 187].

В русской лирике немало произведений с описанием неуловимости, необъяснимости поэтического процесса и красоты его результата (см. В. Брюсов «Творчество», А. Ахматова «Творчество», Р. Рождественский «Творчество» и др.). В каком бы направлении не сочиняли авторы (символизм, акмеизм, реализм и пр.), в их стихах, как правило, звучит пафос удивления, связанный с первородством поэтической мысли и ее воплощением. Этим объясняется романтическая окраска данной темы. В то же время поиск словесного образа приводит порой автора к нарочито бытовой интерпретации темы. Так с деторождением соотносит творческий акт Виктор Маняхин:

«Зачался стих. Стиха покуда нет,  
Но он зачался, черт возьми! Зачался!  
Я чувствую в душе прекрасный бред,  
И первый лучик солнца закачался.  
Бывает, что условия круша,  
Луч солнца может в тучах затеряться ...  
Но если уж беременна душа,  
То роды непременно состоятся» [5, с. 60].

Субъективная стихия провинциальной поэзии максимально приближена к автору, поэтому в системе рождаемых образов образ автора-поэта ярко выражен. В последнем примере он вырастает из соотношения двух художественных планов: бытового и возвышенно-

поэтического. Первый представлен разговорно-просторечной лексикой, сравнивающей появление стиха с процессом деторождения («стиха покуда нет», «стих зачался», «беременна душа», «роды состоятся»). Второй – эстетизирует происходящее: словосочетания «прекрасный бред», «первый лучик солнца» выступают синонимическими метафорами, с которыми сравнивается поэтическое слово.

Знаками субъективного авторского начала выступают названия стихотворений (см. Родина Н. Г. – «Родной край» [6, с. 12], «Мой город» [6, с. 17], «Сторонка» [6, с. 30]; В. Курочкин – «Сторона родная» [4, с. 36], «У родного порога» [4, с. 52], «В родном краю» [4, с. 36], «Родное» [4, с. 61], «Край кумачовых зорь» [4, с. 48]).

Геопоэтика изображаемых мест усиливает биографизм стихотворений (см. В. Маняхин «Свидание с Балашовом» [5, с. 72]; Л. Семенкова «Хоперский пейзаж» [7, с. 86], «Туман над Хопром» [7, с. 91], «Зимний Хопер» [7, с. 37], «Осень на Хопре» [7, с. 18]).

В данном случае образы пейзажной лирики локально определены и окрашены особым интимным чувством, подчеркивающим слиянность лирического героя с окружающим миром. В связи с этим патристический пафос произведений обретает особый теплый лиризм, а география родных мест выступает ценностной характеристикой разных видов лирики провинциальной поэзии. Например, в стихах на тему России образ родины дается через призму родного края. Например: «Я пою о России, пою о России. / Я пою о Хопре, о березках в росинках» [5, с. 68]; «Для меня здесь / Священны навечно / Все места у песчаной косы. / Среди речек России, / Конечно, / Нет прекраснее / Нашей Терсы» [4, с. 13]; «Зеленеет радостно все вокруг, / Прилетели лебеди на Тростянский луг. ... Как прекрасны Балашовские края! / Это все Россия – родина моя!» [7, с. 71].

Провинциальный поэт – художник, умеющий видеть значимое в обыденном. Его творчество действенное, так как дает образец уважения и любви к малой родине. Патристические чувства поэта не лишены высокого пафоса, но в целом они интимны, выражают сокровенное, раскрывая привязанность лирического героя к родным местам. Отсюда особый характер лексики: возвышенный, отражающий гражданское сознание субъекта речи (в этом случае картины малой родины обретают российские масштабы), или бытовой, с перечислением деталей личной жизни. Как правило, содержанием таких произведений выступает осмысление лирическим героем пройденного пути или же выражение его отношения к родному жизненному пространству. Эта поэзия имеет ностальгическую окраску и философское звучание.

Сказанное выше дает основание говорить об особой поэтике провинциальной поэзии, в системе которой мотивы, лексика, образный строй, пафос, интонация обретают свои постоянные характеристики. В рамках данной поэтики происходит рождение текста, наделенного конкретными локальными характеристиками. В произведениях саратовских авторов, отразивших в своем творчестве культурное простран-

ствогорода Балашова, формируется понятие «балашовский текст», введенный в свое время в научный оборот В. С. Вахрушевым. В своей книге «Большой, как солнце, Балашов...» (очерки по истории и культуре среднего Прихоперья) [2] ученый-филолог, касаясь проблемы литературного краеведения, раскрыл поэтический образ Балашова в произведениях русских и зарубежных классиков. В частности, исследователь обратил внимание на историю и содержание сборника стихов «Сестра моя – жизнь», своеобразный отклик на любовную драму Бориса Пастернака и Елены Виноград. Художественный мир сборника, а также романа «Доктор Живаго» определен «балашовским текстом» (см. стихотворение «Балашов», «Распад» и др.) [2, с. 114–128]. В книге дан комментарий роману К. А. Федина «Необыкновенное лето», герои которого в голодные революционные годы начала двадцатого века устремлены в хлебный Балашовский уезд [2, с. 141–144], дан анализ событиям «Тихого Дона» М. Шолохова, также соотносимым с Прихоперским краем [2, с. 133–136].

«Балашовский текст» лежит в основе концепции построения учебно-методического пособия Е. А. Ясаковой, посвященного творчеству местных поэтов [8].

«Балашовский текст» связан с пространством конкретного города, с особенностями его месторасположения. Постоянными знаками данного текста выступает городская среда, местный ландшафт, река Хопёр, лес (Захоперье), луга, степи. Все это в целом образует конкретную систему образов. Природный пейзаж оживляет урбанистическое пространство, становится частью жизни горожан, что дает каждому живущему здесь ощущение близости с природой, у творческих натур эта связь получает поэтический отклик.

В творчестве местных поэтов многие темы соотносятся с мотивом чудесного края, отражающего эстетическое и ценностное восприятие лирическим героем родных мест.

Эпитет «чудесный» обретает в данном контексте новое значение – милый сердцу, сокровенный, дорогой. Так в стихотворении Г.Г. Дерловской «Россия» [8, с. 22] за образом страны стоит образ малой родины. Ее пространственные характеристики («дорога в поле», «старый дом», «тропинка, бегущая в лес») представляются лирической героине «многогранностью здешних чудес», вызывая у нее ответные чувства («Как мне дорого это раздолье»). Семантика чудесного раскрывается через эпитеты «чарующий лес», «загадочных мест»: «Здесь поляны полны девясила, / Многозвучен чарующий лес... / Может родом отсюда Россия – / Вот из этих загадочных мест?».

Пейзажная лирика местных поэтов дает самые разные зарисовки природы края и ответного на него чувства. Так близким и конкретным для местного читателя выступает образ Захоперья в одноименном стихотворении В.В. Попова, где описывается наступление вечера, а вместе с ним природные метаморфозы. Эпитет «желтый вечер» – образ, передающий знакомую для горожан картину угасающего дня, наблюдаемую, скорее всего,

во время прогулки по мосту через реку Хопер и далее, в сторону леса («Там, у света за спиной / Приютился желтый вечер»).

Вторая строфа стихотворения дает два плана – реалистический («Захоперье – царство сов, / Комаров, стрекоз, лягушек»), и второй – мистический («Зельем смешанных лесов / Дышит мир его избушек»). За рекой, из-за весеннего разлива, многие дома построены на сваях, что дает автору дополнительные культурные ассоциации, соотносимые со сказочными образами (в данном случае – избушкой Бабы Яги). Благодаря соединению в одном смысловом ряду двух словесных образов – «зелье лесов», «мир избушек» – в стихотворении создается ощущение сказочного пространства. Сумерки вносят загадочность в восприятие окружающего мира: у лысой ветлы «ветви, словно лапы зла / От обугленного спрута» [8, с. 69].

Своеобразна ритмика стиха, совмещающая чередование ямбических строк с хореем. Данный ритмический рисунок способствует передаче едва скрываемого волнения, необычности переживаемого момента, выраженного фразой «чудно дышится». Созерцание звездного неба, спящих подворий, звуков наступившей ночи усилено чувством сопричастности лирического героя происходящему вокруг. Это – родной мир, вносящий в его жизнь внутреннюю гармонию:

«Чудно дышится. Впотьмах  
Затихает жизнь подворий.  
Тише голос, мягче шаг,  
Засыпает Захоперье» [8, с. 69].

В данном случае мы вновь сталкиваемся с производной формой от слова «чудесный», в художественном мире провинциальной поэзии выражающее, помимо восторга и удивления, чувство любви и благодарности жизни за судьбоносную связь с описываемым местом.

Примечательно в этом плане стихотворение «Свидание с Балашовом» Виктора Маняхина, где пространство родного города получает сакральную окраску:

«Будто в храм я вхожу,  
На платформу ступая ногой» [5, с. 72].

В характеристике Балашова зашифрованы дорогие сердцу моменты жизни, эпитеты при этом служат выражением душевной теплоты и привязанности к родному месту. Мы можем лишь догадываться, что скрывает за собой предложенный образный ряд и соотносить свои чувства к малой родине:

«Город ласковых звезд,  
Город первой бессонной Луны,  
Город теплых дождей,  
Город первой любви невзаимной ...» [5, с. 73].

Для лирического героя родной город – это значительная часть его жизни: «Каждый думает, город его! / Ну а он только мой ...». Фраза порождает концепты «отчий дом», «детство» и пр., отсюда понятным становится нежелание героя делиться тем, что для него свято.

Постоянным местом «балашовского текста» является образ реки Хопёр – центра притяжения жителей города. Как в произведениях других авторов, лирический ге-

рой данного стихотворения также «очарован сказочным царством» Прихоперья. Неосознанно автор воспользовался традиционным для «балашовского текста» словесным клише, а также другой словесной формулой, завершающей этот лирический монолог:

«Ненадолго к тебе ...  
Похожу. Подышу. Погляжу.  
Постою над Хопром,  
Очарованный сказочным царством ...  
Нет не могут года  
Провести между нами между,  
Балашов, Балашов!  
Золотое мое государство!» [5, с. 73].

Образ чудесного края превращается в своеобразную мифологему со значением золотого века, лучшего времени жизни, в пространстве которого лирический герой был по-настоящему счастлив.

Таким образом, провинциальная поэзия, представленная в нашем случае «балашовским текстом», выступает системой, художественный строй которой опирается на целый ряд постоянных элементов, способствующих выражению отношения лирического героя к малой родине. В этой связи можно говорить о ярко выраженном краеведческом аспекте массового творчества, поэтизации локального жизненного пространства. Центральным мотивом этой системы выступает мотив «чудесного края», получающий конкретно-образное выражение в лирике местных авторов. При этом лирический субъект обретает конкретные характеристики, что дает нам право говорить об образе провинциального поэта как знаковой фигуре ментального поля региональной культуры и рассматривать художественный мир провинциальной поэзии как единую метасистему.

### Библиографический список

1. *Богумил Т.А.* Геопоэтика В. М. Шукшина: коллективная монография / Т.А. Богумил, А.И. Куляпин, Е.А. Худенко; науч. ред. А.И. Куляпин. Барнаул: АлтГПУ, 2017. 176 с.
2. *Вахрушев В.С.* «Большой, как солнце, Балашов...» (очерки по истории и культуре среднего Прихоперья). Балашов: из-во «Николаев», 2006. 264 с.
3. За вдохновением спешим: Стихотворения и проза / Сост. Н. Куракин. Саратов, 2008. 236 с.
4. *Курочкин В.А.* Песни ветровые. Стихи. Балашов: изд-во балашовского пединститута, 1994. 96 с.
5. *Маняхин В.* Стихи. Саратов: изд-во «Слово», 1998. 80 с.
6. *Родина Н.Г.* Двойной переворот: Стихи. Саратов: ООО Издательский центр «Новый проект», 2017. 148 с.
7. *Семенкова Л.И.* Времена года. Балашов, 2017. 220 с.
8. *Ясакова Е.А.* Литературное краеведение: балашовский текст XXI века: учебно-методическое пособие. Саратов: Саратовский источник, 2020. 108 с.

### References

1. *Bogumil T.A.* The geopoetics of V. M. Shukshin: a collective monograph / T. A. Bogumil, A. I. Kulyapin, E. A. Khudenko; Sci Ed. A. I. Kulyapin. – Barnaul: Altai State Pedagogical University Publ., 2017. 176 p.
2. *Vakhrushev V.S.* 'Balashov, As Big As the Sun...' (essays on the history and culture of the middle Prikhoperye). Balashov: 'Nikolaev' Publ., 2006. 264 p.
3. We are in a hurry for inspiration: poems and prose / Comp. N. Kurakin. Saratov, 2008. 236 p.
4. *Kurochkin V.A.* Wind songs. Poems. Balashov: Balashov Pedagogical Institute Publ., 1994. 96 p.
5. *Manyakhin V.* Poems. Saratov: 'Slovo' Publ., 1998. 80 p.
6. *Rodina N.G.* A double coup: Poems. Saratov: OOO Publishing Center 'NovyProyekt' Publ., 2017. 148 p.
7. *Semenkova L.I.* Seasons. Balashov, 2017. 220 p.
8. *Yasakova E.A.* Literary local lore: the Balashov text of the 21st century: an educational and methodical manual. Saratov: Saratovskiyistochnik Publ., 2020. 108 p.

**АЛМАЛЧИ ХАМИД САБАХ ХЛАЙХЕЛЬ**

аспирант 3 года обучения, кафедра истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail:hameds1969@yandex.com

**ALMALCHI HAMID SABAH HLAIKHEL**

Postgraduate Student of 3 Years of Study, Department of History of Russian Literature of the XI-XIX Centuries, Orel State University  
E-mail:hameds1969@yandex.com

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ АНТРОПОФОНОВ В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»**

**THE ARTISTIC SIGNIFICANCE OF ANTHROPOPHONES IN I.S. TURGENEV'S NOVEL «THE NOBLE NEST»**

*В статье рассматриваются функциональные особенности употребления антропофонов в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо». Подчеркивается компенсирующая функция звуков речи. Тургенев, используя одни и те же слова для описания речевых особенностей говорящих, четко делит героев по принципу «настоящий/фальшивый». Акустическая характеристика речи персонажей позволяет судить об истинности и глубине испытываемых героями чувств по отношению друг к другу и к миру в целом.*

*Ключевые слова:* акустика речи, репрезентация эмоций, Тургенев, антропофоны, поэтика.

*The article discusses the functional features of the use of anthropophones in the novel by I.S. Turgenev «The Noble Nest». The compensating function of speech sounds is emphasized. Turgenev, using the same words to describe the speech characteristics of the speakers, clearly divides the characters according to the principle of «real / fake». The sounds of the characters' speech allow us to judge the truth and depth of their feelings towards each other and the world as a whole*

*Keyword:* speech acoustics, representation of emotions, Turgenev, anthropophones, poetics.

Введение. Особая музыкальность тургеневской прозы обусловлена своеобразием мировоззрения писателя, который тонко чувствует и различает многообразие звуков мира: «шум дыхания и крови в ушах», «шорох, неустанный шепот листьев», «треск кузнечиков», «легкий шум» рыб на поверхности воды, который походит «на звук поцелуя», «тихий, серебристый звук» падающих капель, «тончайшее сопрано комара» [10, I, с. 429]. Звуковая полифония в романе «Дворянское гнездо» представлена акустикой человеческой речи, звуками природы и музыкальным сопровождением. Звуки речи участвуют в формировании образов героев, помогая раскрыть глубину их характера (характерологическая функция), провести границу между истинными чувствами и фальшивыми (сепаративная функция), дополнить художественную реальность (компенсаторная функция).

Цель исследования – выявление особенностей поэтики и спецификарепрезентации эмоций и чувств через акустическую характеристику речи героев в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо».

Новизна исследования. Проведенный теоретический анализ проблемы функционирования антропофонов в тексте романа И.С.Тургенева «Дворянское гнездо» показал, что комплексных научных исследований по данной теме в настоящее время не существует. Исследователи-литературоведы обращают свое внимание на музыкальный код романа, роль реальной и выдуманной музыки [1; 3; 4; 6; 2; 5; 9; 8; 7], но не затрагивают вопрос о поэтике звучащей речи. В данной работе впервые проводится комплексный литературоведческий ана-

лиз антропофонов в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо».

Актуальность научной работы обуславливается стремлением литературоведческой науки к всестороннему описанию художественного произведения на всех уровнях его функционирования. В этом аспекте обращение к поэтике звучащей речи отвечает запросам современного литературоведения.

Методы и методология. Методология исследования определяется поставленной целью и предполагает использование общенаучных методов (анализ, синтез) и частно-филологических (описательный, сопоставительный, системный). Отбор материала производился методом сплошной выборки.

Обсуждение. В романе герои говорят с разной интонацией, громкостью, но что более важно – с разными целями. Так, самой часто употребляемой звуковой характеристикой в «Дворянском гнезде» является лексема «воскликнуть» (32 употребления). Слово «воскликнул», с точки зрения акустики речи, означает произнести что-то громко, с чувством, выразительно [<https://sanstv.ru/dict/воскликнуть>]. При этом акустическая характеристика звучащей речи у героев романа Тургенева отличается в аспекте истинности отражаемых чувств.

Репрезентация чувствчерез восклицание демонстрирует естественность или фальшивость эмоций, испытываемых героями. Восклицают все персонажи романа, но при этом эмоции и чувства, испытываемые героями в этот момент, диаметрально разнятся. Так, Лаврецкий, Лемм и Лиза могут «воскликнуть» в периоды наивысшего эмоционального напряжения и вол-



нения. Когда речь заходит о возможном браке между Лизой и Паншиным, Тургенев показывает яркую реакцию Лемма: «*Этого не будет! – воскликнул Лемм*» [10, VI, с. 70]. Чувство возмущения и яростного отторжения даже мысли о том, что Лиза может выбрать Паншина в спутники жизни, побуждает спокойного и уравновешенного немца воскликнуть. Это показывает искренность овладевших Леммом чувств, его желание лучшего будущего для своей ученицы.

В свою очередь Лиза тоже испытывает возмущение, даже скорее смущение, когда Лаврецкий заводит с ней разговор о Паншине. Для Лизы тема личных отношений между мужчиной и женщиной является весьма интимной, поэтому прямота и в некотором роде бестактность, с которой Лаврецкий задает ей вопрос, вызывают такую реакцию девушки: «*Какой странный вопрос! – воскликнула она, вытащила удочку и далеко закинула ее снова*» [10, VI, с.81]. Примечательно, что данный разговор происходит во время рыбалки, когда необходимо соблюдение тишины. Но Лизу застает врасплох интерес Лаврецкого, к тому же в ее сердце уже поселилось нежное чувство к Фёдору Ивановичу. Вопрос мужчины воспринимается Лизой как «странный», и отвечает она на него отстраненно, ограничивая оценочность своего суждения и перекладывая основную смысловую нагрузку на мать: «У Владимира Николаича доброе сердце, – заговорила Лиза, – он умен; татан его очень любит» [10, VI, с.81].

Реакция Лизы на внезапный вопрос Лаврецкого о Паншине закономерна и лишь подчеркивает искренность и чистоту девушки, ее души и чувств. Возможно, прослеживается некоторая тенденция в том, что яркие чувства возмущения пробуждаются у Лизы и Лемма после вопроса/заявления Лаврецкого о Паншине.

Эмоциональная репрезентация у Лаврецкого выражена ярче и глубже, чем у Лемма и Лизы. Федор Иванович переживает эмоциональные потрясения, связанные с личной жизнью, с эстетическим прозрением, любовью. Он поражен искренностью привязанности Лемма к Лизе: «*Дражайший маэстро! – воскликнул вдруг Лаврецкий, – мне сдается, что вы сами влюблены в мою кузину*» [10, VI, с.71]. Искренность, с которой Лаврецкий удивляется, передается Тургеневым на уровне лексических единиц, характеризующих акустику речи героя. Особенно хорошо это заметно в сценах общения с Лизой, когда Лаврецкий раскрывает перед ней душу: «*Ах, Лизавета Михайловна, поверьте, – воскликнул он, – я и так довольно был наказан. Я уже все испытал, поверьте*» [10, VI, с.90]. Искренняя вера в то, что испытания, выпавшие на его долю, закончены, подвергается сомнению и проверке на прочность. Тургенев не просто так заставляет Лаврецкого раскрываться перед Лизой, исповедоваться ей. Пыл, с которым он обращается к героине, показывает, насколько важны для него мнение Калитиной и сама Лиза. Глубину своих чувств Лаврецкий подтверждает впечатляющим по силе эмоций высказыванием: «*О дитя мое! – воскликнул вдруг Лаврецкий, и голос его задрожал, – не мудрствуй-*

*те лукаво, не называйте слабостью крик вашего сердца, которое не хочет отдаться без любви. Не берите на себя такой страшной ответственности перед тем человеком, которого вы не любите и которому хотите принадлежать*» [10, VI, с. 92].

В этом выражается одна из основных мыслей романа: нельзя быть с человеком, к которому не испытываешь искренних чувств. Понимая, что с Лизой у них нет будущего, Лаврецкий тем не менее не желает ей несчастного брака с нелюбимым мужчиной. Дрожащий голос героя передает его нестабильное, нервное состояние, на грани истерики. Лаврецкий, восклицая о невозможности счастливой жизни с нелюбимым человеком, будто слышит «крик» сердца Лизы, откликается на него, резонирует.

Разочарование от разбившихся надежд откликается в душе Лаврецкого горьким восклицанием: «*Ах, Лиза, Лиза! – воскликнул Лаврецкий, – как бы мы могли быть счастливы!*» [10, VI, с.140]. Ощущение ускользающего счастья и неизбежность расставания пронизывает эти слова героя.

Показательно, что Лаврецкий (Лемм и Лиза тоже) не восклицает по какому-то веселому поводу (в отличие от Паншина, Марьи Дмитриевны, Варвары Павловны и Геденовского). Все его восклицания репрезентуют потрясение, возмущение или негодование. Если в отношении Лизы речь Лаврецкого наполнена разочарованием и тоской, то когда он обращается к жене, его слова пропитаны раздражением: «*Лаврецкий окинул ее злобным взглядом, чуть не воскликнул: «Brava!», чуть не ударил ее кулаком по темени – и удалился*» [10, VI, с. 120]. Герой едва сдерживается, чтобы не ответить жестокостью человеку, разрушившему его жизнь и продолжающему ее разрушать. Его реакция на поведение и стремления жены показательны и справедливы, Лаврецкий не верит ни единому ее слову, потому что слишком хорошо знает актерские таланты Варвары Павловны. Он возмущен ее поведением:

*«Лаврецкий отступил шаг назад.*

*– Вы были здесь! – воскликнул он»* [10, VI, с.144].

Чувства Лаврецкого настоящие, непоказные, его раздражение и возмущение логичны и обусловлены неспособностью как-то повлиять на сложившиеся обстоятельства. Реагируя на внешние события, герой откликается на них сообразно собственному характеру.

Лемм, Лиза и Лаврецкий вступают в своеобразный резонанс: их чувства и эмоции, выражающиеся в звуковом оформлении речи, удивительно откликаются друг на друга. Эти герои взаимосвязаны, они не просто понимают друг друга и имеют общие интересы, их связывает вместе умение ощущать прекрасное и искренне реагировать на внешние ситуации. Их реакции полны чистого чувства, поэтому и восклицают герои не часто, но всегда справедливо.

Эту же лексему «воскликнуть» Тургенев применяет и для акустической характеристики речи других героев. При этом эмоциональная репрезентация раскрывается на уровне других чувств. Так, например,

Паншин с порога дома Калитиных в свойственной ему манере обращается к хозяевам: «Здравствуйте, Марья Дмитриевна! – **воскликнул звучным и приятным голосом всадник.** – Как вам нравится моя новая покупка?» [10, VI, с. 13]. Тургенев дает конкретную характеристику голоса Паншина (звучный, приятный), но вместе с тем, опираясь на мысль о том, что положительные герои в романе не восклицают по радостным поводам, можно уже с первого знакомства с Паншиным сделать вывод о сущности его характера. Он счастлив своему приобретению (коню), в какой-то степени хвастается им, напрашивается на комплимент. В первых же фразах, обращенных к хозяйке дома, отчетливо прослеживаются эгоистические наклонности героя («**моя новая покупка**»). Для Паншина покупка лошади представляется значимым событием, а также поводом для посещения дома Калитиных. Он ведет себя шумно и напоказ, добываясь внимания к себе.

Паншин привлекает к себе внимание в моменты, когда рядом находятся женщины, при этом есть в его поведении что-то напускное: «Нет! – воскликнул он, – я не могу сегодня играть; хорошо, что Лемм нас не слышал; он бы в обморок упал» [10, VI, с. 22]. Очевидно, что герою нравится быть в центре всеобщего внимания и его напускная скромность лишь подтверждает эгоистичность натуры молодого чиновника. Ему нравится, когда его уговаривают, с ложной неохотой он поддается на эти уговоры и дурно исполняет дуэт с Варварой Павловной. При этом себя Паншин позиционирует как человека талантливого и сдущего в искусстве. С определенной долей удовлетворения он обращается к Лизе: «Ага! – воскликнул он, – я вижу, вы начали срисовывать мой пейзаж – и прекрасно. Очень хорошо! Вот тут только – дайте-ка карандаш – не довольно сильно положены тени. Смотрите» [10, VI, с. 23]. Покровительственным тоном мастера Паншин говорит о пейзаже, который он рисует постоянно, один и тот же. Заученное у героя действительно выходит хорошо, но тут речь идет не столько об особенном искусстве, сколько об отточенной технике. Восторг, выраженный в восклицании Паншина, связан с осознанием своей важности, с желанием быть главным даже в том, в чем он не профессионал.

Лишь раз восклицание Паншина не связано с чувством восторга от собственной уникальности, а с негодованием. Это происходит во время спора с Лаврецким, где главный герой роман высказывает мнение, которое категорически не сходится с идеями Паншина.

«Все это прекрасно! – воскликнул, наконец, раздосадованный Паншин, – вот вы, вернулись в Россию, – что же вы намерены делать?» [10, VI, с. 102].

Для Паншина в принципе странно, что в доме Калитиных с ним кто-то смеет не соглашаться, не восхищаться им и не ценить его уникальность. И досадует молодой чиновник на то, что логичные и спокойные доводы Лаврецкого легко разбивают его эмоциональные послылы и находят отклик в сердце Лизы. Интересно, что «восклицанию» Паншина Тургенев противопоставляет манеру речи главного героя романа: «Лаврецкий

не рассердился, не возвысил голоса (он вспомнил, что Михалевич тоже называл его отсталым – только вольтерьянцем) – и спокойно разбил Паншина на всех пунктах» [10, VI, с. 101]. Показывая различные уровни репрезентации эмоций в образах Паншина и Лаврецкого, противопоставляя их в этой акустической характеристике, Тургенев показывает, что для того, чтобы отстаивать свои позиции, не нужно шумно провозглашать собственные убеждения как единственную истину. Спокойный тон Лаврецкого достигает цели (взаимопонимание с Лизой), в то время как восклицания Паншина только сотрясают воздух.

Примером репрезентации фальшивых эмоций через восклицания является Варвара Павловна. Все в ее образе пропитано ложью и театральностью, которая и располагает к ней Марью Дмитриевну. Варвара Павловна, разочаровавшись в свободной от мужа жизни, внезапно появляется в доме Лаврецкого и пытается манипулировать им через дочь: «Она устала – вы ее увидите: она по крайней мере перед вами не виновата, а я так несчастна, так несчастна! – воскликнула *г-жа Лаврецкая* и залилась слезами» [10, VI, с. 115]. Попытка разжалобить Фёдора Ивановича, пользуясь своим положением, не увенчалась успехом. Все ее поведения с момента этой встречи с Лаврецким фальшиво и наигранно: она заламывает руки, падает перед ним на колени, жалостливо рассказывает о тягостном путешествии и болезненном состоянии здоровья. Ее восклицание – это талантливая актерская игра, направленная на то, чтобы разжалобить Лаврецкого. На самом деле Варвара Павловна крайне далека от изможденной дорогой и больной женщины: она ухожена, аккуратно одета. О том, что Варвара Павловна тщательно продумала свое поведение и речь для встречи с мужем, говорят детали внешности, подмеченные писателем: «Ему навстречу с дивана поднялась дама в черном шелковом платье с воланами и, поднеся батистовый платок к бледному лицу, переступила несколько шагов, склонила тщательно расчесанную душистую голову – и упала к его ногам...» [10, VI, с. 114]. Речь, обращенная к Лаврецкому, наполнена иностранными словами (в отличие от речи самого Лаврецкого), выверена от первого до последнего слова, а восклицание о дочери призвано было окончательно сломить волю жестокого супруга и обратить в ее сторону. Варваре Павловне важно задержать Лаврецкого рядом с собой настолько, чтобы смягчить его сердце своими словами и действиями, поэтому она то с отчаянием проговаривает, то с живостью подхватывает – ее речь адаптируется под реакцию Лаврецкого на ее слова и поведение.

В противовес напускной эмоциональности восклицания Варвары Павловны Лаврецкий отвечает ей «беззвучным голосом». Так Тургенев показывает одновременно отсутствие у героя чувств к собственной жене и потрясение от встречи. Лаврецкий остро воспринимает возвращение жены, особенно когда она разыгрывает перед ним спектакль, вовлекая в это ребенка: «В какой это мелодраме есть совершенно такая сцена? – пробормотал он и вышел вон» [10, VI, с. 116].

Когда Варвара Павловна понимает, что на Лаврецкого ее актерская игра не действует, она принимает решение действовать через родных. Почти как перед Лаврецким, Варвара Павловна «почти склонилась колени» перед Марьей Дмитриевной, и спектакль начался снова. Госпожа Лаврецкая говорит «тронутым и тихим голосом», что в совокупности с ухоженным внешним видом производит впечатление на Марию Дмитриевну. Жена Лаврецкого готова делиться гардеробом, слугами, петь по первому требованию и всячески развлекать провинциальных господ. Варвара Павловна ищет союзников в своей войне, и находит их в Паншине и Марье Дмитриевне, театрально драматизирует и эмоционально реагирует на проявление участия с их стороны: «О, matante {тетушка (франц.)}, как вы добры! – воскликнула *Варвара Павловна и поднесла платок к глазам*» [10, VI, с.125].

Одним из выразителей тургеневской мысли в романе становится Марфа Тимофеевна. В ее устах правда всегда прямая и не стесненная условностями общества. Она может позволить себе (в силу возраста и жизненного опыта) быть откровенной со всеми героями романа. Она открыто демонстрирует неприязнь к Паншину, заботу о Лаврецком, любовь к Лизе, пренебрежение к Варваре Павловне, дружескую симпатию к Настасье Карповне.

Восклицание Марфы Тимофеевны – это реакция на возмущившее ее событие: «Ничего? – воскликнула *Марфа Тимофеевна, – это ты другим говори, а не мне! Ничего! А кто сейчас стоял на коленях? у кого ресницы еще мокры от слез? Ничего! Да ты посмотри на себя, что ты сделала с своим лицом, куда глаза свои девала? – Ничего! разве я не все знаю?»* [10, VI, с.150]. Марфа Тимофеевна искренне пытается помочь Лизе справиться с навалившейся на ее душу ношей, но, возможно, в силу юношеского максимализма, Лиза не видит

для себя иного решения, кроме как уйти в монастырь. Она ощущает, что оступилась, свернула с праведного пути, позволив себе любить Лаврецкого. Внезапный приезд Варвары Павловны жестоко возвращает Лизу на изначальную тропу к Богу, поэтому резонные доводы Марфы Тимофеевны, высказанные спокойным тоном, не действуют на Калитину. Нервозность Лизы, ее сбивчивая речь в момент, когда она решает поделиться с теткой своими мыслями об уходе от мирской жизни, пугают Марфу Тимофеевну и она готова сорваться на крик: «Да что такое, что такое, мать моя? Не пугай меня, пожалуйста; я сейчас закричу, *не гляди так на меня; говори скорее, что такое!*» [10, VI, с. 151].

Выводы. Таким образом, очевидно, что акустическая характеристика звучащей речи выполняет ряд значимых функций при создании художественного мира и образов романа. Тургенев, используя одни и те же слова для описания речевых особенностей говорящих, четко делит героев по принцип «настоящий/фальшивый». Эмоциональная репрезентация через акустическую характеристику речи персонажей позволяет судить об истинности и глубине испытываемых ими чувств по отношению друг к другу и к миру в целом. Проводя границу между персонажами, Тургенев подчеркивает, что о настоящих чувствах не кричат, их берегут от посторонних глаз как самое ценное.

При довольно скупой цветовой палитре романа Тургенев широко разворачивает акустическую: роман насыщен как звуками музыки (реальной или выдуманной), так и звуками человеческой речи и природы. В дальнейшем можно проводить аналитическую работу с поэтикой смеха или крика в тексте романа.

Тургеневские герои с истинными чувствами и настоящими «душами» резонируют друг с другом и с природой, раскрывая глубину человеческих переживаний. В этом проявилось мастерство Тургенева-психолога.

#### Библиографический список

1. *Алексеев М.П.* Тургенев и музыка. Киев, 1918.
2. *Бельская А.А.* «Музыкальный код» романа И.С.Тургенева «Дворянское гнездо» // Ученые записки ОГУ. №3 (80). 2018. С. 80–87.
3. *Доманский В.А.* Музыкальные темы и функции музыки в романах Тургенева «Рудин» и «Дворянское гнездо» // Спасский Вестник. Вып. 21. 2013. С.82–89.
4. *Доманский В.А.* Художественные функции музыки в романах И.С. Тургенева // Проблемы литературных жанров: Материалы 9-й международной научной конференции. Томск, 1999. С. 241–247.
5. *Доценко В.И.* Музыка в творческом мире И.С. Тургенева // Наукові записки Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Літературознавство. 2011. Вип. 4(68). Частина 2. С. 57–64.
6. *Крюков А.Н.* Тургенев и музыка: музыкальные страницы жизни и творчества писателя. М, 1963.
7. *Маевская О., Бабанова А.* Музыка в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» // Литература: приложение к газете «Первое сентября». 2009. №9 (1/15 мая). С. 8–11.
8. *Мензорова А.Н.* О роли пейзажа и музыки в романе Тургенева «Дворянское гнездо» // Труды IV научной конференции Новосибирского государственного педагогического института. Новосибирск, 1957. С. 275–287.
9. *Пустовойт П.Г.* Эстетическая роль музыки в произведениях И.С. Тургенева // Филологические науки. 1999. № 5. С. 51–54.
10. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. : сочинения : в 12 т. : письма : в 18 т. / И. С. Тургенев; АН СССР. Ин-т рус.лит. (Пушкин.дом). 2-е изд., испр. и доп. Москва : Наука, 1978-.

#### References

1. *Alekseev M.P.* Turgenev and music. Kiev, 1918.
2. *Belskaja A.A.* «Musical code» of the novel by I. S. Turgenev «The Noble Nest» // Scientific notes of OGU. №3 (80)/ 2018. Pp. 80–87.
3. *Domansky V.A.* Musical themes and functions of music in the novels of Turgenev's «Rudin» and «The Noble Nest» // Spassky

Herald. Issue 21. 2013. Pp.82–89.

4. *Domansky V.A.* The artistic functions of music in the novels of I.S. Turgenev // Problems of literary genres: Materials of the 9th International Scientific Conference. – Tomsk, 1999. Pp. 241–247.

5. *Dotsenko V.I.* Music in the creative world of I. S. Turgenev // Scientific notes of the Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda. Literary studies.2011/ Issue 4(68). Part 2. Pp. 57–64.

6. *Kryukov A.N.* Turgenev and music: musical pages of the writer's life and work. Moscow, 1963.

7. *Mayevskaya O., Babanova A.* Music in I.S. Turgenev's novel «The Noble Nest» // Literature: appendix to the newspaper «The First of September». 2009. No. 9 (may, 1/15). Pp. 8–11.

8. *Mansurova A.N.* On the role of landscape and music in Turgenev's novel «The Noble Nest» // Proceedings of the IV scientific conference, Novosibirsk state pedagogical Institute. Novosibirsk, 1957. Pp. 275–287.

9. *Pustovoit P.G.* Aesthetic role of music in the works of I. S. Turgenev // Philological Sciences. 1999. No. 5. Pp. 51–54.

10. *Turgenev I.S.* Complete works and letters: in 30 volumes: works: in 12 volumes: letters: in 18 volumes / I. S. Turgenev; Academy of Sciences of the USSR. In-t rus.lit. (Pushkin house). 2nd ed., corrected. and additional Moscow: Nauka, 1978.

---

---

**БАГАУТДИНОВА Г.Г.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, литературы и журналистики, Марийский государственный университет  
E-mail: gbagautdinova@yandex.ru

**BAGAUTDINOVA G.G.**

Candidate of Philological Sciences, Associate, Professor, Department of Russian Language, Literature and Journalism, Mari State University, Yoshkar-Ola  
E-mail: gbagautdinova@yandex.ru

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ ИЗОБРАЖЕНИЯ ТИПА «ПОРЯДОЧНЫЙ ЧЕЛОВЕК»  
В «ПИСЬМАХ СТОЛИЧНОГО ДРУГА К ПРОВИНЦИАЛЬНОМУ ЖЕНИХУ» И. А. ГОНЧАРОВА**

**ARTISTIC PRINCIPLES OF THE IMAGE OF THE «DECENT MAN» TYPE  
IN THE «LETTERS OF A METROPOLITAN FRIEND TO A PROVINCIAL GROOM» BY I. A. GONCHAROV**

*Цель исследования – выявить основные художественные принципы изображения типа «порядочный человек» в «Письмах столичного друга к провинциальному жениху» И. А. Гончарова. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые выявлены доминантные художественные средства, создающие тип «порядочный человек». В результате доказано, что писатель, используя в основном приёмы «ритмической прозы», усложняет ритмический рисунок при помощи стилистических фигур речи.*

*Ключевые слова:* художественный приём, сопоставление, «ритмическая проза», ритмическая вариативность, ритмическое многообразие, несобственно-прямая речь.

*The purpose of the study is to identify the main artistic principles of the image of the «decent man» type in the «Letters of a metropolitan friend to a provincial groom» by I. A. Goncharov. The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time dominant artistic means that create the type of «decent person» have been identified. As a result, it is proved that the writer, using mainly the techniques of «rhythmic prose», complicates the rhythmic drawing with the help of stylistic figures of speech.*

*Keywords:* artistic technique, juxtaposition, «rhythmic prose», rhythmic variability, rhythmic diversity, improper-direct speech.

«Письма столичного друга к провинциальному жениху» (1847) – произведение, которое относится к нероманной малоизученной прозе И.А. Гончарова. Актуальность статьи обусловлена необходимостью целостного подхода в изучении творчества писателя. Научная новизна статьи определяется неизученностью типологии персонажей в «Письмах столичного друга к провинциальному жениху». Цель статьи заключается в выявлении основных художественных принципов, выявляющихся в изображении типа «порядочного человека» в «Письмах столичного друга к провинциальному жениху» И. А. Гончарова.

Наряду с типами «франт», «лев» [1], «человек хорошего тона» [2], в «Письмах столичного друга к провинциальному жениху» И.А. Гончарова изображается и «порядочный человек». Основным описываемым субъектом является некто Чельский, который воспроизводит характерные черты, присущие тому или иному человеческому типу, в первом письме из трех, адресованных, по его словам, другу Василию Васильичу.

Первоначально существование типа порядочного человека отвергается Чельским: «Сказать ли правду: ведь совершенно *порядочного человека*, в обширном, полном смысле, никогда не было, да и вряд ли будет, как никогда не было совершенного мудреца, совершенно добродетельного человека», затем следует определение

порядочного человека: «это герой современного общества, но герой больше идеальный, возможный не вполне» [4, т. I, с. 477].

Чельский описывает признаки порядочного человека на основе проявлений этого типа в ежедневном, «будничном быту»: «*порядочный человек* есть тесное, гармоническое сочетание *наружного и внутреннего, нравственного умения жить*», при этом «первую роль в нем играет ... нравственная, внутренняя сторона этого умения» [4, т. I, с. 477].

Первое письмо Чельского, написанное Василию Васильичу, строится по принципу градации. Этот художественный прием так или иначе обозначен автором всего произведения в рамочном тексте: под заголовком произведения, следует еще один заголовок – «Письмо первое», под которым представлен перечень художественных типов, которые и будут описаны персонажем Чельским, являющегося одновременно автором этих писем, в следующей последовательности: «*Франт. – Лев. – Человек хорошего тона. – Порядочный человек*».

Поскольку тип порядочного человека описывается Чельским в письме последним из всех изображенных художественных типов, то одним из основных художественных принципов, выступает сопоставление. Особенности типа порядочного человека воспроизводятся Чельским при помощи сравнения его с типом «челове-

ка хорошего тона»: «Человек *хорошего тона* усваивает себе изящные манеры и благородный тон как необходимое воспитание, как средства принадлежать к хорошему обществу; хороший тон и изящные манеры у *порядочного человека* проистекают не машинально из одного воспитания только из привычки и из обычая, а вместе из внутренней, душевной потребности» [4, т. I, с. 477].

Кроме того, одним из основных художественных средств, выявляющих признаки типа «порядочный человек», является ритм. В этом предложении прослеживается несколько основных ритмообразующих приемов:

1. Используется принцип антитетического параллелизма: термин, названный по аналогии с синтаксическим параллелизмом, означающий то, что соотносятся друг с другом аналогичные синтаксические конструкции с противоположной семантикой. Этот прием был использован автором «Писем...» и при описании типа «человек хорошего тона» [2].

2. Вариация сочетаний со словом «хороший» образует также риторическую фигуру просоподосис (кольцо): одинаковый повтор слов в начале и в конце предложения («...человек *хорошего тона* (...) к хорошему обществу») и анадиплосис (стык): словесный повтор заключительной части речевого отрезка в начале следующего: «...к хорошему обществу; хороший тон...».

3. Ритм создается троекратным повторением грамматической конструкции, состоящей из анафорического зачина отрицательной частицы *не* + однородные сказуемые-глаголы *грубит* (*делает*, *оскорбляет*) + дополнения *никому* (отрицательное местоимение), имена существительные *сцен*, *взглядами*. Например: «*Порядочный человек* не грубит никому, не делает сцен, не оскорбляет наглými, презрительными взглядами не потому только, что это резко и угловато, а потому, что неразумно и несправедливо» [4, т. I, с.477].

Ритмичность конструкции усиливается троекратным повторением частицы *не*; однородными определениями *наглými*, *презрительными*; лексическими повторами слова *человек* и звуковыми повторами. В тридцати семи словах, из которых состоит рассматриваемый фрагмент, наиболее частотными являются звуки [о] – 20 раз, [н] – 15 раз, [т] – 11 раз, [л] – 9, [п], [р], [а] – 8 раз.

4. Синтаксический параллелизм, образованный простыми предложениями: «*Порядочный человек* есть тесное, гармоническое сочетание *наружного и внутреннего, нравственного умения жить*. // *Порядочный человек* не грубит никому, не делает сцен... // Поэтому *порядочный человек* есть непременно вместе и человек *хорошего тона*» [4, т. I, с. 477]. Ритм образуется анафорическими повторами словосочетаний «порядочный человек», а также усиливается повторами сочетаний звуков [по]. Первое и третье предложения в этом фрагменте построены по следующей конструкции: анафора-зачин *порядочный человек* + составное именное сказуемое. Второе предложение вносит разнообразие в ритмический рисунок конструкции, поскольку построено по иной схеме: анафора-зачин *порядочный человек* + отрицательная частица *не* + однородные глаголы-сказуемые *грубит/делает*.

5. Соизмеримость создает и повторение вопросительных предложений, построенных в форме риторических вопросов: «Куда завлекла меня дружба к тебе и любовь к человечеству? // К чему подвигнуло рвение распространять законы хорошего вкуса на земле? // Как после этого вступления, этого общего взгляда на *уменье жить*, перейти вдруг к азбуке этой науки? // как вдруг заговорить, по поводу твоих комиссий, о экипажах, белье, жилетах, сапогах...» [4, т. I, с. 480].

Структурно предложения построены одинаково: наречие (предлог) + глагол (сказуемое) + местоимение, существительное (дополнение). Ритм усиливается анафорическими повторами, образованными звуком [к]: *куда, к, как*. Ритмическая вариативность создается тем, что звук [к] употребляется в различных словах и разных частях речи: наречия, предлог.

Весьма частотным ритмообразующим приёмом в прозе И.А. Гончарова является повторение однородных членов предложения, в данном случае речь идёт о дополнениях (*экипажах, белье, жилетах, сапогах*).

Кроме того, согласно принципам «ритмической прозы» синтаксический параллелизм сопровождается лексическими повторами (*этого*); звуковыми повторами, например, аллитерациями: 13 раз используется [в], 10 раз – [л], 8 раз – [н], а также ассонансами: 25 раз употребляется звук [а], 24 раза – звук [е], 25 раз – звук [о], 14 раз повторяется звук [у].

6. В создании типа «порядочного человека» используется ритмообразующий принцип: риторический вопрос – ответ. Например: «*“Стало быть, – спросишь ты, – порядочный человек* честен, справедлив – благороден, не обыграет наверное, не заведет предосудительной тяжбы? так этого и просто хороший человек не сделает”. / Да, но *порядочный человек*, сверх этого, не наругает никому точно так же как и человек хорошего тона, ни нагло ни на кого не посмотрит, не сделает ничего резкого, неуклюжего, звериного. (...) // “Так это совершенный человек, – скажешь ты, – тип человека в благородном его смысле”. / – “Да! – отвечаю со вздохом, – почти так: я знал, что рисую тебе идеал; что делать! приходится повторить старую фразу дурного тона: “Нет ничего совершенного на земле!”» [4, т. I, с. 478]. Вопросительные конструкции передаются при помощи несобственно-прямой речи: Чельский передаёт слова Василия Васильича. Таким образом, перед нами предстаёт так или иначе мнимый диалог: доминирует точка зрения Чельского.

Таким образом, основным художественным приёмом в создании типа «порядочного человека» является ритм. Доминирующим ритмообразующим фактором является синтаксический параллелизм, образованный разными типами предложений. Автор довольно-таки часто использует риторические вопросы, несобственно-прямую речь. Ритм весьма вариативен, используются разные ритмообразующие средства, присущие как «ритмической прозе» (звуковые, грамматические повторы), так и «орнаментальной прозе» (симплока, семантические повторы, подтекст).

### Библиографический список

1. *Багаутдинова Г. Г.* Прозаическая строфа как ритмообразующее средство в «Письмах столичного друга к провинциальному жениху» И. А. Гончарова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2019. Т. 12. Вып. 5. С. 12 – 15.
2. *Багаутдинова Г. Г.* Ритмообразующие средства создания художественного типа «человек хорошего тона» в «Письмах столичного друга к провинциальному жениху» (письмо первое) // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. N 4. С. 461– 465.
3. *Гиршман М. М.* Ритм художественной прозы. М.: Советский писатель, 1982. 367 с.
4. *Гончаров И. А.* Полное собрание сочинений и писем: В 20 т. СПб.: Наука, 1997.
5. *Жирмунский В. М.* Теория стиха. М.: Советский писатель, 1975. 664 с.
6. *Иванова-Лукьянова Г. Н.* Ритм прозы от Карамзина до Чехова. М.: Флинта, 2019. 336 с.
7. *Пырков И. В.* Гнездо над обрывом. Ритм, пространство и время в русской усадебной литературе XIX века (И. А. Гончаров, И. С. Тургенев, А. П. Чехов). Саратов: Саратовская государственная юридическая академия, 2017. 392 с.
8. Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. Л.: Наука, 1974. 299 с.

### References

1. *Bagautdinova G. G.* Prosaic strophe as a rhythm-formative means in I. A. Goncharov's essay "Letters from the metropolitan friend to the provincial bachelor" // Philology. Theory and Practice. 2019, vol. 12, issue 5, pp. 12–15.
  2. *Bagautdinova G. G.* Rhythm-forming means of creating an artistic type 'a man of good taste' in the "Letters of a metropolitan friend to a provincial groom" by I. A. Goncharov (the first letter) // Vestnik of the Mari State University. 2020, vol. 14, no. 4, pp. 453-457.
  3. *Girshman M. M.* The rhythm of prose. M.: Soviet writer, 1982. 366 p.
  4. *Goncharov I. A.* Complete works and letters: v 20 t. SPb., 1997, t. I, 830 p.
  5. *Zhirmunskiy V. M.* The theory of verse. M.: Sovietskii pisatel, 1975. 664 p.
  6. *Ivanova-Lukyanova G. N.* The rhythm of prose from Karamzin to Chekhov. Moscow, 2017, 336 p.
  7. *Pyrkov I. V.* Nest on a cliff. Rhythm, space and time in Russian manor literature of the XIX century (I. A. Goncharov, I. S. Turgenyev, A. P. Chekhov). Ed. by V. V. Prozorov, Saratov, Saratov State Law Academy Publ., 2017, 392 p.
  8. Rhythm, space and time in literature and art. Leningrad. 1974. Pp. 173 – 186.
-

**БЕЛЬСКИЙ И.О.**

аспирант ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»  
E-mail: igor.belskiy.94@mail.ru

**BELSKY I.O.**

Postgraduate Student, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod  
E-mail: igor.belskiy.94@mail.ru

**ДОКУМЕНТАЛЬНОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ДЕТЕКТИВЕ ЛОРАНА БИНЕ  
«СЕДЬМАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКА»**

**DOCUMENTARY AND FICTION IN THE LINGUISTIC DETECTIVE BY LAURENT BINET  
«THE SEVENTH FUNCTION OF LANGUAGE»**

*В статье рассматривается вопрос о соотношении категорий документального и художественного на примере детективного романа Лорана Бине «Седьмая функция языка» (2015). Целью становится рассмотрение документального начала в перспективе цитации. Отмечается, что Бине свободно обращается с фактом. Утверждается полижанровость произведения, имеющего черты альтернативной истории, детектива, философского романа. Произведение строится по постмодернистскому принципу «слоеного пирога». В ходе анализа устанавливается влияние системы кодов Ролана Барта, которые указывают на клишированность массового сознания. Деконструкция реальных фактов и отсутствие разгадки как основного элемента детектива позволяет говорить об идее релятивизма. Автор указывает на торжество художественного начала над документальным. Исторический факт в тексте получает альтернативное прочтение. Образы реальных лиц прочитываются сатирически, выдающиеся интеллектуалы XX века лишены идеализации. Автор намеренно указывает на недостатки и пороки общества (наркомания, алкоголизм, мошенничество, лицемерие, зависть). Комическое прочтение получает пара сыщиков. Отмечается параллель с героями-детективами из романа Умберто Эко «Имя розы». Иронический модус повествования в постмодернистском романе Бине способствует устранению идеологического элемента.*

*Ключевые слова:* Лоран Бине, детективный роман, постмодернизм, коды, документализм, альтернативная история.

*The article deals with the question of the correlation of the categories of documentary and fiction on the example of the detective novel by Laurent Binet «The Seventh function of Language» (2015). The goal is to consider the documentary beginning in the perspective of citation. It is noted that Binet freely handles the fact. The author asserts the multi-genre nature of the work, which has the features of an alternative history, a detective story, a philosophical novel. The work is based on the postmodern principle of «puff pastry». In the course of the analysis, the influence of the system of Roland Barthes codes is established, which indicate the cliched nature of mass consciousness. The deconstruction of real facts and the lack of a solution as the main element of a detective story allows us to talk about the idea of relativism. The author points to the triumph of the artistic principle over the documentary. The historical fact in the text receives an alternative reading. Images of real faces are read satirically, outstanding intellectuals of the XX century*

*Keywords:* Laurent Binet, detective novel, postmodernism, codes, documentalism, alternative history.

Вопрос о границах документального и художественного в культурном пространстве XXI века является актуальным. Философская рефлексия XX столетия показала, что понятие правды и истинности относительно. Следует согласиться с мыслью С. Великовского, предполагающего одной из ключевых причин популяризации документа «неуклонно нарастающее в литературе XX в. расщепление, поляризация вымысла и правды, зачастую столь мирно неразлучных в балзаковско-натуралистическую пору» [6, с. 200]. Ряд исследователей связывает актуализацию документального начала со сменой эпохи: «литература так и существует, живёт – пульсируя: расширение, большой захват действительности, а за этим следует уплотнение в формы, всё более мускулистые и самостоятельные, пока самостоятельность формы не начнет превращаться в изодранность,

самоцель» [1, с. 46–47]. В результате в культуре появляется множество жанровых образований, основанных на синтезе художественного и документального: «документальная литература», «литература факта», «литература non-fiction», «газетно-журнальная документалистика» и т.д. [9].

Сложность возникает из-за отсутствия четкого понимания категории документального. В данном исследовании мы придерживаемся определения, данного Ю. Боревым: «Документалистика – художественное произведение, основанное на документально подтвержденных фактах» [5, с. 120]. Однако историческая ситуация XX–XXI века показывает, насколько свободно можно обращаться с фактами. Плурализм мнений вызывает сомнение в оценке любого события. Субъективизм изображения события ставит вопрос о существовании правды



как таковой. Следствием релятивизма становится появление жанров альтернативной истории и имокьюментари. «Документальная литература... уступает многим видам недокументального творчества. Соотношение ее или литературы вообще – соотношение части и целого» [10, с. 402]. Факт в тексте «как бы» документального романа становится вторичным, он трансформируется под воздействием фикциональности и вымысла.

Роман писателя, критика Лорана Бине «Седьмая функция языка» был издан в 2015 году, книга удостоена ряда престижных литературных премий во Франции: Интералье и Franc. Произведение привлекло внимание критиков, которые отмечают свободное обращение писателя с историческим фактом: «В этом романе автор решает изменить исторический факт. Добро пожаловать в жанр альтернативной истории, который приглашает воображение».[11]. Многими отмечается полижанровость романа, постмодернистская направленность, игровая основа произведения, интертекстуальность.

Произведение «Седьмая функция языка» принадлежит к тому типу художественно-документальной прозы, в которой «авторы описывали реальные события, называя настоящие имена всех действующих лиц, вводя ткань художественного повествования подлинными (или же выдаваемыми за таковые) документы. Акцент смещался либо в сторону документальности, либо в сторону художественности» [7, с. 16]. Специфика смещения акцента в данном случае основана на понимании автором самой природы реальности.

Завязка сюжета – авария, в которую попадает знаменитый философ XX века Ролан Барт в 1980 году, а спустя месяц умирает. В основу ложится реальный факт биографии. Дальше начинается авторская интерпретация событий. Реальная действительность преобразуется под влиянием художественного вымысла. Таким образом, роман получает детективную интригу. Происшествие с Роланом Бартом – не случайность, а спланированное покушение с целью получения неопубликованной рукописи Романа Jakobsona о седьмой (магической) функции языка, или, как отмечают герои романа, перлокутивной функции языка.

Детективная интрига определяет развитие сюжета. Опираясь на постмодернистскую терминологию, мы можем отметить, что роман строится по принципу «слоеного пирога». Внешнее действие – расследование, элементы шпионского романа – явление массовой культуры, а за ним скрываются многочисленные аллюзии на культурно-историческую, политическую, литературную, философскую стороны жизни.

Документальность в романе определяется, на наш взгляд, прежде всего наличием в системе образов значительного числа реальных исторических лиц из разных социокультурных областей. Прежде всего – это ведущие философы, филологи и критики (Ролан Барт, Мишель Фуко, Жак Деррида, Юлия Кристева, Умберто Эко и т.д.), кроме того, политики (Франсуа Миттеран, Жискара Д'Эстен, Юрий Владимирович Андропов), деятели искусства и спортсмены (Микеланжело Антониони,

Моника Витти, Джейн Биркин, Бьорн Борг, Джон Макинрой) и многие другие. При этом стоит отметить, что авторвольно использует образы, меняет судьбы героев, подчиняет собственному замыслу. Например, в романе Жак Деррида погибает в ходе расследования в 1980 году (в реальной жизни Деррида скончался 8 октября 2004 года). Свободное обращение с реальностью подчеркивает идею относительности истины. Роман приобретает жанровые признаки альтернативной истории.

Реальные исторические лица у Бине не только не поэтизируются, как можно было бы ожидать, учитывая их значимость в культурном пространстве второй половины XX века, но зачастую изображаются в сниженном виде. Эгоцентризм, мания величия, жажда власти, предательство, шантаж, алкоголизм, наркомания, гомосексуализм, инфантильность – пороки и интимные подробности жизни знаменитых мыслителей 20 века представлены всесторонне. Грань между реальным и вымышленным здесь стирается. Факт уступает место слухам и домыслам. Изображается оборотная сторона жизни интеллектуальной элиты.

Юлия Кристева сотрудничает с болгарскими спецслужбами. В действительности были такие предположения, которые даже приходилось опровергать самой писательнице: «Эта информация не только гротескна и ложна, но вредит моей репутации и работе. Кто-то хочет навредить мне» [8]. Французский философ Луи Альтюссер в порыве ярости убивает свою жену. Это реальный факт (Альтюссер утверждал, что не помнил, как произошло удушение: он обнаружил это неожиданно после массажа шеи жены), который художественно переосмысливается автором. В романе поводом к убийству становится выкинутый Элен конверт, предположительно содержащий рукопись Jakobsona. Биография героев наполняется вымышленным содержанием. Автор свободно интерпретирует факты личной жизни персонажей. Неоднократно внимание акцентируется на гомосексуальности Фуко и Барта. Бине вводит их любовников в произведение. Многие философы предпочитают «покурить косяк» вместо того, чтобы вести дискуссии. За счет подобного гротескно-пародийного изображения интеллектуальной элиты их образы получают комическое прочтение.

Однако смыслоорганизующей идеей романа является не соотношение факта и вымысла в реальности, а само понимание реальности, восходящее к базовой формуле постмодернистского сознания: «мир есть текст». В теории постмодерна текст есть система знаков, которые читатель стремится расшифровать в процессе изучения, система кодов. Соответственно, «Седьмая функция языка» Лорана Бине напрямую говорит о вопросах интерпретации, роли семиотики и других характерных для постструктурализма и постмодернизма проблемах. Неслучайно центральной фигурой в романе становится Ролан Барт, выдающийся французский теоретик, внесший существенный вклад в теорию текста. Ролан Барт рассматривал художественное произведение как текстовую множественность. Чтобы как-то упо-

рядочить текстовую множественность, сделать ее хоть в какой-то степени доступной для аналитической объективации, Барт вводит понятие кода: «то, что мы называем здесь Кодом, – это не реестр и не парадигма, которую следует реконструировать любой ценой; код – это перспектива цитации, мираж, сотканный из структур; он откуда-то возникает и куда-то исчезает – вот все, что о нем известно» [3, с. 32]. Обращаясь к роману, организующим центром которого становится фигура Ролана Барта, полагаем правомерным воспользоваться этим его пониманием кода. Тема статьи предполагает обращение к документальному коду во «всей перспективе его цитации».

Отмечаем, что фактом в романе становятся также собственно труды исследователей. Лоран Бине не только вводит в повествование реальных философов и лингвистов 20 века, но и напрямую обращается к их концепциям. Нельзя не отметить, что ироническая сторона убийства Ролана Барта, прославившегося эссе «Смерть автора», будет понятна подготовленному читателю. «Многомерное пространство» романа Бине слово парирует идеям, высказанным Бартом. Поэтому писатель нарочито ярко демонстрирует собственный голос в романе и занимает роль творца.

Структура текста подчиняется воле и желанию создателя. Бине напрямую обращается к читателю, разрушая грань между художественным и реальным, например, при описании дома Барта: «Лучше избавлю вас от ставшего теперь непременно копипаста из Википедии: частный особняк, построенный по проекту такого-то итальянского архитектора на средства такого-то бретонского епископа...» [4, с. 51].

Данный фрагмент также показывает саркастичное отношение современного писателя к реалистической традиции, для которой характерно подробное описание экстерьера, детальное изображение обстановки. В одном лирическом отступлении Бине отмечает, что только у него есть способность управлять романом, а герои – лишь марионетки: «Жак Байяр и Симон Херцог не знают, да так и не узнают, что же произошло в тот день, о чем там говорилось... я знаю, как действовать... сопоставляем предвзятые воспоминания с реальность Истории... С двадцать пятым февраля 1980 года еще не все ясно. Хорошо, что это роман: здесь все поправимо...» [4, с. 254].

Автор акцентирует внимание на способности управлять художественным текстом. Бине также пародирует один из принципов нарратологии – *Deus ex machina* («Бог из машины»). В напряженные ситуации, когда герои оказываются на краю гибели, неожиданно приходит помощь. Например, Херцога несколько раз спасают японские спецслужбы на сцене «Фуэго» (они выполняют в романе функцию волшебных помощников): «Нет, что это за японцы, он не знает. Они ничего не сказали, спасли ему жизнь и уехали» [4, с. 138].

Их появление формально ничем не мотивируется. Имплицитный смысл отсылает к биографии Барта. Здесь следует акцентировать внимание на путешествии

в Японию, куда философ отправился с циклом лекций. Итогом стала книга «Империя знаков», в которой описывается новая знаковая система, открывшаяся философу: «То, что привлекает внимание в рассмотрении Востока, это не другие символы или другая метафизика, не другая мудрость (хотя последняя и проявляется как нечто желанное); но – сама возможность отличия, изменения, переворота в области символических систем» [2, с. 9–10]. Снова отмечаем, что реальный факт становится способом организации повествования и художественно перерабатывается Лораном Бине. Нарочито искусственное использование принципа «Бог из машины» в том числе становится пародией на массовую культуру (шпионские романы, «крутые» детективы, жанр боевика), когда герою фантастическим образом удается спастись.

По канонам исторического романа реальные лица занимают второстепенную роль. В центре – следователь Байяр и молодой преподаватель Симон Херцог (сыщик поневоле). Создавая именно пару детективов, Бине использует клише из классического детектива. Герои соотносятся по принципу тривиального/нетривиального сознания. Байяр не способен в одиночку решить лингвистическую задачу. Комичен эпизод покупки следователем книг по семиологии, неудачей становится попытка разобраться в «Ролан-бартском для начинающих». Функция Шерлока Холмса отведена аспиранту Симону Херцогу, чьи инициалы на латинице соответствуют инициалам Шерлока Холмса. Герой так же, как и английский прототип использует принцип индукции в ходе расследования: «Вы машинально встали так, чтобы не поворачиваться спиной ни к двери, ни к окну. Такому учат не в школе полиции, а в армии... Вы носите обручальное кольцо на правой руке, но след от кольца есть и на левом безымянном пальце. Очевидно, вам хотелось уйти от ощущений, будто все повторяется, и, женившись снова, вы поменяли руку...» [4, с. 50].

На наш взгляд, данная пара сыщиков имеет большее сходство с Адсоном Мелькским и Вильгельмом Баскервильским – героями постмодернистского романа Умберто Эко «Имя розы» (безусловно, данная пара также отсылает к классическим образцам). Сходство заключается в ироническом прочтении образов и параллелях в построении детективной интриги. Герои Эко всегда оказываются на шаг позади, поэтому им не удается предотвратить смерть монахов и пожар в Храме. То же можно наблюдать в романе Бине: Байяр и Херцог тщетно пытаются найти утраченную рукопись, оказываются бессильными перед врагом. Символичной становится деталь: Жак Байяр тщетно пытается собрать кубик рубика так же, как безрезультатно пытается найти утраченный артефакт. Соответственно, нет торжества разума в финале, восстановления порядка, характерного для классического детектива. Через идею поражения утверждается релятивизм, определяющий постмодернистское сознание.

Ирония усиливается вследствие того, что в финале становится очевидно: расследование шло по ложному следу (погоня за поддельной рукописью). Настоящий

текст рукописи был похищен заранее политическими сторонниками Франсуа Миттерана. Рукопись Якобсона – типичный макгафин, вокруг которого выстраивается сюжет. Элемент, распространенный в авантюрно-приключенческой литературе и кинематографе. Предмет, вокруг поиска которого строится повествование, оказывается симулякром. Текст рукописи не был найден, и нельзя с уверенностью сказать, что был использован. В классической работе Романа Якобсона, посвященной модели речевой коммуникации «Лингвистика и поэтика» (1960), описаны 6 функций. Мы видим на данном примере, что реальность (работа Якобсона) преобразуется под действием художественного. За основу берется концепция, которая наполняется вымышленным содержанием.

Еще одним клише массовой культуры становится в романе тайное общество «Logos» («Спектр» в книгах Флеминга о Джеймсе Бонде, «Приорат Сиона» и «Иллюминаты» в квазиинтеллектуальных детективах Дэна Брауна о профессоре Лэнгдоне и т.д.). Члены общества – высокопоставленные политики, философы, деятели культуры – участвуют в риторических поединках с целью получить власть и обрести славу. Пост великого протагора занимает итальянский ученый и семиотик Умберто Эко. Само название организации переводится с древнегреческого как «слово» или «понятие», то есть Бине утверждает, что навык дешифровки знаков наделяет неограниченной силой.

Действие романа разворачивается на фоне политической борьбы за власть во Франции в начале 80-ых годов. Президент Жискара Д'Эстен лично поручает Байяру найти рукопись Якобсона. Правоцентристскому политику противостоит социалист Франсуа Миттеран, одержавший в итоге победу на президентских выборах в 1981 году. В романе отмечается, что Миттеран овладел седьмой функцией языка, украв текст у Ролана Барта. Знание «магической» функции дает способность манипулировать сознанием. Триумфом Миттерана становятся дебаты, во время которых он уверенно разрушает все аргументы и доводы Жискара.

У Бине реализуется метафора политики как игры. Арена, на которой слово становится главным оружием. Политическая жизнь уподобляется спортивному состязанию. Акт коммуникация приравниваются к теннисному поединку, о чем напрямую говорится в романе: «В целом разговор – это партия в теннис, разыгранная пластилиновым мячом, который, перелетая через сетку,

каждый раз принимает новую форму» [4, с. 336].

Не случайно, что один из эпизодов романа происходит во время финала турнира Ролан Гаррос, когда непобедимый Бьорн Борг сенсационно уступает молодому чехословацкому игроку Ивану Лендлу. Лоран Бине снова искажает факт, так как в реальности Борг одержал победу. Тем самым, власть слова (логоса) оказывается важнее в пространстве романа. Иронично звучит фраза автора: «Симон смотрит, как Лендл поднимает кубок, и не знает, что думать» [4, с. 496]. Герой словно чувствует, что реальность искажена, перед нами фантастически интерпретируемая действительность.

Особенного внимания заслуживают касается приемы метаповествования в романе Бине. Патрисия Во в рамках постструктуралистского подхода выделяет в своей монографии такие особенности метатекста, как саморефлексия, игра с языком и литературными формами, размытость границ между реальностью и вымыслом тенденция к пародии и иронии [12]. Симон Херцог часто задается вопросом: не в романе ли он находится? Героя не покидает чувство иллюзорности, неестественности происходящего: «Гипотетически, будь он героем романа, что в этом случае ему бы грозило? Роман – не сон: в нем можно и умереть. Ну, обычно главного персонажа не убивают» [4, с. 413].

Анализируя знаки, юный сыщик понимает, насколько фантастическое (художественное) превалирует над реальным.

Таким образом, мы видим, что размываются четкие границы между художественным и документальным. Следуя за Бартом, автор утверждает господство цитации, свободу текста, культурно-языковой плюрализм. Стремясь освободиться из-под гнета идеологии, Бине практически напрямую отсылает к кодам, которые были описаны в работах Барта. И повествовательные, и коннотативные коды позволяют вскрыть стереотипность массового сознания (разрушение детективной интриги, отсутствие happy end-a). Они позволяют автору упорядочить текстовую множественность. Горизонты ожидания разрушаются также за счет иронического тона, который прослеживается на всех уровнях (сюжетном, жанровом, образном, нарратологическом). Иронический дискурс способствует снятию идеологического топоса. Следовательно, роман Лорана Бине «Седьмая функция языка» не только показывает постмодернистскую игру с схемами построения произведения, но утверждает тотальную свободу интерпретации.

#### Библиографический список

1. *Адамович А.В.* В соавторстве с народом // Вопросы литературы. 1978. №5. С. 46-47.
2. *Барт Р.* Империя знаков. М.: Праксис, 2004. 144 с.
3. *Барт Р. S/Z.* М.: AdMarginem, 1994. 303 с.
4. *Бине Л.* Седьмая функция языка. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2020. 536 с.
5. *Борев Ю.Б.* Эстетика. Теория литературы: энциклопедический словарь терминов. М.: Астрель: АСТ, 2003. 574 с.
6. *Великовский С. И.* О факте упрямом и факте податливом // Иностранная литература. 1966. № 8. С. 198-201.
7. *Местергази Е.Г.* Художественная словесность и реальность (документальное начало в отечественной литературе XX века). Автореф. дис... докт. филол. наук. М., 2008. 50 с.
8. *Соснина И.* Философ Юлия Кристева отрицает, что работала на КГБ, 2018. URL: <https://kp.ua/life/604569-fylososf-yulyia-krysteva-otrytsaet-cto-rabotala-na-khb> (дата обращения: 24.04.2021).

9. Чукуева З.Н. Документализм как существенный элемент современной культуры, 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dokumentalizm-kak-suschestvennyy-element-sovremennoy-literatury/viewer> (дата обращения: 30.04.2021).
10. Янская И.С., Кардин Э.В. Пределы достоверности. Очерки документальной литературы. М.: Сов. писатель, 1981. 408 с.
11. Gicquel M. Que Laurent Binetsoit !Et Roland Barthes fut, 2015. URL: <https://zone-critique.com/2015/09/25/la-septieme-fonction-du-langage/> (дата обращения: 26.04.2021).
12. Waugh P. Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction. L., 2001. URL: <https://archive.org/details/metafiction-theor0000waug/page/n7/mode/2up> (дата обращения: 28.04.2021)

### References

1. Adamovich A.V. In co-authorship with the people // Questions of literature. 1978. No.5. pp. 46-47.
  2. Bart R. Empire of signs. M.: Praxis, 2004. 144 p.
  3. Bart R. S/Z. M.: Ad Marginem, 1994. 303 p.
  4. Binet L. The seventh function of language. St. Petersburg: Ivan Limbach Publishing House, 2020. 536 p.
  5. Borev Yu.B. Aesthetics. Theory of literature: encyclopedic dictionary of terms. M.: Astrel: AST, 2003. 574 p.
  6. Velikovskiy S. I. About the stubborn fact and the malleable fact // Foreign literature. 1966. No. 8. pp. 198-201.
  7. Mestergazi E.G. Artistic literature and reality (the documentary beginning in the Russian literature of the twentieth century). Autoref.dis... doct. philol. nauk. M., 2008.50 p.
  8. Sosnina I. Philosopher Yulia Kristeva denies that she worked for the KGB, 2018. URL: <https://kp.ua/life/604569-fylosof-yulyia-krysteva-otrytsaet-cto-rabotala-na-khb> (accessed: 04/24/2021).
  9. Chukueva Z.N. Documentalism as an essential element of modern culture, 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dokumentalizm-kak-suschestvennyy-element-sovremennoy-literatury/viewer> (accessed: 30.04.2021).
  10. Yanskaya I.S., Kardin E.V. Limits of reliability. Essays of nonfiction. M.: Soviet writer, 1981. 408 p.
  11. Gicquel M. Que Laurent Binetsoit !Et Roland Barthes fut, 2015. URL: <https://zone-critique.com/2015/09/25/la-septieme-fonction-du-langage/> (accessed: 04/26/2021).
  12. Waugh P. Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction. L., 2001. URL: <https://archive.org/details/metafiction-theor0000waug/page/n7/mode/2up> (accessed: 04/28/2021)
- 
-

УДК 82 091

UDC 82 091

**БУБНОВ С.А.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: bubnows@yandex.ru

**ХОМЯКОВ В.И.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра журналистики и медиалингвистики, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского  
E-mail: vix50@yandex.ru

**BUBNOV S.A.**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, department of Theory and Methodology of Teaching Russian Language and Literature, Orel State University named after I.S. Turgenev  
E-mail: bubnows@yandex.ru

**KHOMIAKOV V.I.**

Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of Journalism and Medialinguistics, Omsk State University named after F.M. Dostoyevsky  
E-mail: vix50@yandex.ru

### «ПЕСНЬ О СОБАКЕ» С.А. ЕСЕНИНА В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА СЕРЕДИНЫ 1910-х ГОДОВ

#### THE SONG OF THE DOG BY S.A. YESENIN IN THE CONTEXT OF THE LITERARY PROCESS OF THE MID-1910s

*Статья посвящена исследованию стихотворения «Песнь о собаке» С.А. Есенина в аспекте её восприятия современниками поэта. «Песнь о собаке» анализируется в контексте литературного процесса 1910-х годов в сопоставлении с анималистическими стихотворениями Ф. Сологуба, С.М. Городецкого, В.В. Маяковского, Г.И. Анфилова.*

*Ключевые слова:* С.А. Есенин, литературный процесс 1910-х годов, современники поэта, анималистические стихотворения.

*The article is devoted to the study of the poem «The Song of the Dog» by S.A. Yesenin in the aspect of its perception by the poet's contemporaries. «The Song of the Dog» is analyzed in the context of the literary process of the 1910s in comparison with the animalistic poems of F. Sologub, S.M. Gorodetsky, V.V. Mayakovsky, G.I. Anfilov.*

*Keywords:* S.A. Yesenin, the literary process of the 1910s, the poet's contemporaries, animalistic poems.

«Песнь о собаке» написана С.А. Есениным в ранний период творчества. Тогда же поэтом были созданы стихотворения «В хате», «Корова», «Табун» и др., знакомящие читателя с бытом деревенской жизни. Домашние животные для сельского жителя были дорогими и близкими. «Братьям меньшим» Есенин посвятил ряд своих стихотворений.

Поэт не оставил воспоминаний, касающихся истории написания стихотворения «Песнь о собаке». Точка зрения Л.Л. Бельской нам представляется убедительной, что: «Замысел «Песни о собаке» возник не позднее 1915–1916 годов» [4, с. 45]. Своё мнение ученый подкрепляет анализом стихотворения.

Выросший в селе, Есенин не понаслышке знал жизнь деревни, как поэт, искусно создавал портреты «братьев меньших». Так, в стихотворении «В хате» он ярко донес до читателя непосредственные «жизненные» чувства крестьянина. В статье «Народный златоцвет» профессор П.Н. Сакулин писал, что поэт нежно любит свою родную сторону и находит для неё ласковые слова, превращая «в золото поэзии всё – и сажу над заслонками, и кота, который крался к парному молоку, и кур, беспокойно вхохчущих над оглоблями сохи, и петухов, которые на дворе запевают «обедню стройную», и кудлатых щенков, забравшихся в хомуты» [14, с. 205]. Деревенский быт, домашние животные создают гар-

монию сельского двора, немыслимого без собаки. Это стихотворение было известно в литературных кругах и воспринималось как «визитная карточка» Есенина. В этой связи Н.А. Клюев ещё до знакомства с рязанским поэтом пытался оградить в его понимании от чуждых влияний. Клюев писал Есенину: «Я не верю в ласки поэтов-книжников <…> Быть в траве зеленым и на камне серым – вот наша с тобой программа, чтобы не погибнуть» [9, с. 239].

Рассмотрим «Песнь о собаке» в контексте литературного процесса середины 1910-х годов и оставшихся без внимания анималистических стихотворений русских поэтов, чтобы точнее определить историю создания произведения и выявить его художественные особенности.

Прижизненная критика преимущественно сочувственно и доброжелательно встретила «свежий и чистый голос незаурядного народного поэта» [5, с. 43]. А.А. Блок, С.М. Городецкий и Н.А. Клюев были первыми поэтами, распознавшими в С.А. Есенине талантливого и самобытного поэта. Окунувшись в литературную среду столицы, С. Есенин прежде всего стремился к налаживанию знакомства и творческих связей с близкими к нему по направлению поэтами. Так, узнав от С. Городецкого о крестьянине-поэте Н. Клюеве, он писал ему: «Я хотел бы с вами побеседовать <…>» [11, с. 66].

Осенью 1915 года С. Есенин снова приехал в Петроград с намерением издать собственные книги и непосредственно участвовать в литературной и литературно-художественной жизни столицы. Он остановился у С. Городецкого, вскоре организовавшего литературно-художественную группу «народных поэтов» под названием «Краса». По признанию инициатора, всех ее участников объединял интерес «к народным истокам поэзии» [6, с. 140]. В октябре 1915 года в Петрограде состоялось учредительное собрание нового литературно-художественного общества «Страда». Есенину и Клюеву в этом обществе также отводилось достаточно весомое место.

В начале 1916 года в Москве, в помещении картинной галереи Лемерсье, состоялся вечер «Общества свободной эстетики», в котором приняли участие «народные поэты» С. Есенин и Н. Клюев. Оба поэта имели у слушателей успех. Сошлёмся на отзыв о вечере И.Н. Розанова [13], одного из непосредственных его участников. Известному впоследствии литературоведу произведения С. Есенина показались проще и свежее. Особое внимание автор воспоминаний обратил на стихотворения «Корова» и «Песнь о собаке», в которых, по его мнению, уже тогда сказались столь характерная для позднейшего Есенина нежнейшая любовь и внимание к животным.

Предположение Л.Л. Бельской о влиянии на замысел написания Есениным «Песни о собаке» стихотворений В.В. Маяковского «Вот так я сделался собакой» и Г.И. Анфилова «Собака», появившихся в периодической печати в 1915 году, конечно, допустимо. Однако, по мнению К.М. Азадовского, в то время ««новокрестьянское» течение» [1, с. 557] в литературной жизни было активным и востребованным. Представители литературных направлений, школ и групп, участвовавшие в литературном процессе середины 1910-х годов, часто выступали и громко заявляли о себе в многочисленных манифестах, декларациях, а также в книгах и сборниках, проявляя достаточно жёсткую литературную борьбу за своего читателя.

В 1915-м году С. Есенин и Н. Клюев познакомились с С.М. Городецким, автором стихотворения «Пять маленьких щенят» (1913). Активно сотрудничая с поэтом акмеистом, Есенин также мог быть знаком с этим стихотворением, написанным для детей. В стихотворении Городецкий народившихся на свет маленьких щенят сравнивает с детьми, поэтому собака по-матерински их ласкает и на непонятном человеку языке ведёт с ними разговор. Лирический герой в образе ребёнка создаёт картину мира, пытаясь через «речь» животных, их поведение и внешний вид, дать каждому новорожденному имя. Судя по подобранным лирическим героям именам («Светляк, Любимчик, Скок, // Шалунья и Снежок») [7, с. 521], дальнейшая жизнь щенят представляется светлой и счастливой.

В стихотворении «Пять маленьких щенят» лексема «ласкает» придаёт образу собаки черты любящей матери. В стихотворении Есенина автор ещё больше

приписывает материнских черт животному. Роженица своим языком «ласкала» и причёсывала народившихся на свет щенят, чтобы они были красивыми и любимыми существами. Любовь и ласку к маленьким животным Городецкий донёс через данные им имена, а Есенин выразил это чувство через поведение собаки к своим детёнышам. Ласковые и добрые чувства животного в стихотворении «Песнь о собаке», особенно ощущаемые во второй строфе, помогает почувствовать звук [л], который также придаёт тексту напевность и выразительность, вызывая положительные эмоции и эстетические чувства.

Корень «ласк» рассматриваемой лексемы «ласкала» также встречается в стихотворении Е.А. Баратынского «Мой старый пёс! Ты псом окончил век!» [3, с. 213]. Поэт с родственным чувством утраты узнал о кончине знакомой собаки, и в знак доброй памяти о ней написал эпитафию. Нам это произведение интересно тем, что в нём поэт одним из первых в русской поэзии сравнил собаку с человеком. Умерший пёс остался в памяти автора эпитафии «ласкателем и вором». Морфема «ласк» устаревшего книжного слова «ласкатель» присутствует в анималистических стихотворениях Городецкого и Есенина.

В 1915 году в петроградских журналах были напечатаны стихотворения Г.И. Анфилова «Собака», В.В. Маяковского «Вот так я сделался собакой», Ф. Сологуба «Когда я был собакой».

Нет сомнения, что Есенину они были известны. Современники поэта, обратившиеся к анималистической теме, каждый раскрыл её по-своему.

Ф. Сологуб в журнале «Новая жизнь» (1913 № 12 и 1914 № 3) опубликовал цикл «Когда я был собакой». В цикле дана галерея собачьих образов («Волчок», «Фиделька», «дворняжка»). Цикл стихотворений объединяет тема отрешённости от мира. Поэт описывает нетленные души в круге перевоплощений человека в животное, и наоборот. Предъявляемые поэтом сверхвысокие требования к жизни, порождали неудовлетворённость окружающей действительностью. Тогда, по мнению М. Дикмана, Ф. Сологуб создал «миф о смерти – избавительнице и утешительнице...» [8, с. 28]. Человек в стихах Ф. Сологуба предстаёт в собачьей «шкуре». Лирический герой наделён двойственностью сознания: душа человека вспоминает своё пребывание в теле животного, и наоборот. Тема смерти является сквозной в цикле.

Стихотворение «Когда я был собакой» представляет собой предсмертную исповедь животного. Лирический герой в образе Волчка приписывает себе типичные человеку грехи, просит за них прощения и надеется после смерти за свою любовь и верность остаться «дружком» с хозяином Богом. Любовь и добро по В.С. Соловьёву, последователем которого считал себя Ф. Сологуб, были главными нравственными ценностями, приближающими человека к божеству.

Во втором стихотворении цикла изображена беззаботная жизнь нежной собачки Фидельки. Животное

наслаждается своей сытой жизнью, которую она воспринимает как: «земной рай» [8, с. 367]. Лирический герой чистую душу такой собаки хочет видеть нетленной.

В третьем стихотворении представлен образ бездомного пса, который мирится со своим незавидным существованием. Собака готова к избавительной смерти и ожидает момента, когда сможет отдать свой «дух» Богу. Особое внимание в стихотворении обращают на себя строки: «Когда подгулявший проказник // Мне камнем в висок угодит» [8, с. 367]. Они явно переключаются с есенинской метафорой «камень в смех» [10, с. 146]. Ф. Сологуб представил в стихотворении один из вариантов смерти собаки, которая может погибнуть от удара проказника камнем в висок. Есенинский «камень в смех» отсылает читателя к 8-й главе Евангелия от Иоанна, где речь идёт о грешнице, которую предлагают забить камнями. Поэт признаёт вину человека в гибели животного и призывает к покаянию, т. е. осознанию своей греховности. Есенин высокохудожественно разрешил проблему отношения человека к «братьям меньшим». Ещё ярче и выразительней поэт сказал о силе материнской любви, запечатлев её в гиперболическом образе собачьих глаз, вытекших от горя.

Г.И. Анфилов создал образ собаки, родившей дорогих и «непонятных щенят» [2, с. 26]. В стихотворении появлению на свет детёнышей придан мистический характер, проявляющийся посредством символистских штампов: молчаливый рассветный покой, знаки зари, «кто-то»таинственный. Радость и собачья нежность, вызванная рождением «непонятных щенят» выглядит выспренно, поскольку дано через «религиозно-этические ассоциации» (Л.Л. Бельская), что вызывает ощущение призрачности. Такому восприятию произведения способствует выбранный поэтом стихотворный размер.

Трёхстопный анапест идеально подходит для изображения тайны. Запечатлённая в стихотворении обыденная жизнь навеивает определённую печаль. Это чувство в стихотворении также вызывают одинокие образы сарая, рваного халата, старой доски, кого-то справа и др. «Песнь о собаке» написана 3-иктным тактовиком. Этот размер по своему строению близок к народному речитативному стиху, которым писались былины и повествовательные песни. Тактовик интонационно и стилистически близок к «разговорной» прозе. Этим можно объяснить «повествование» стихотворения. Расплывчатое ритмическое ожидание ударности / безударности позволило передать стремительное нарастающее чувства тревоги в третьей строфе.

В стихотворении «Вот так я сделался собакой» В.В. Маяковский проводит мысль о бесчеловечности людей. Современное поэту общество ожесточалось событиями, вызванными мировой войной. Озверение людей превратило лирического героя стихотворения в собаку. Поэт искусно показал, как повседневная растущая в обществе жестокость и злоба, наваливаясь на лирического героя, приводит его к мысли перевоплощения в животное. Он встал на четвереньки и залаял: «Гав! Гав! Гав!» [12, с. 7].

Итак, «Песнь о собаке» С. Есенина была откликом поэта на появление «собачьей» темы в русской поэзии середины 1910-х годов. Поэты Ф. Сологуб, С.М. Городецкий, В.В. Маяковский, Г.И. Анфилов, представляя разные поэтические направления и эстетические убеждения, каждый по своему обращался к образу собаки. Свою песнь о собаке С.А. Есенин написал, следуя за поэтами-предшественниками и современниками, опираясь на свои «жизненные» чувства и эстетическое кредо.

#### Библиографический список

1. Азадовский К.М. Ключев // Русские писатели 1800–1917: Биографический словарь. Т. 2: Г–К/ Гл. ред. П.А. Николаев. М.: Большая Российская энциклопедия, 1992. 623 с.
2. Анфилов Г.И. Собака // Современник, 1915. Петроград, № 1. 310 с.
3. Баратынский Е.А. Полное собрание стихотворений // Е.А. Баратынский; вступ. ст. И.М. Тойбина; сост., подгот. текста и примеч. В.М. Сергеева. Л.: Советский писатель, 1989. С. 213. (Библиотека поэта. Большая серия).
4. Бельская Л.Л. Песенное слово: Поэтическое мастерство Сергея Есенина: Книга для учителя / Л.Л. Бельская. М.: Просвещение, 1990. 142 с.
5. Бубнов С.А. Поэзия С.А. Есенина в восприятии литературной критики 1915–1925 годов. Орёл: Издательство Орловского государственного университета, Полиграфическая фирма «Картуш». 2005. 160 с.
6. Городецкий С.М. О Сергее Есенине // Новый мир. М., 1926. № 2.
7. Городецкий С.М. Пять маленьких щенят... / Русская поэзия детям. Т.1. / Вступ. ст., сост., подгот. текста и прим. Е.О. Путиловой. СПб.: Академический проект, 1997. С. 521. (Новая Библиотека поэта).
8. Дикман М.И. Поэтическое творчество Федора Сологуба / Сологуб Федор. Стихотворения / Вступ. ст., подгот. текста и прим. М.И. Дикман. Л.: Советский писатель, 1979. 679 с. (Библиотека поэта. Большая серия).
9. Есенин и современность [Сборник] / [Под ред. М. Базанова и Ю. Прокушева]; Ин-т рус. литературы АН СССР (Пушкинский дом). М.: Современник, 1975. 405 с.
10. Есенин С.А. Полное собрание сочинений: В 7 т. Т. 1. Стихотворения. Подготовка текста и коммент. А.А. Козловского. М.: «Наука» – «Голос», 1995. 672 с.
11. Есенин С.А. Полное собрание сочинений: В 7 т. Т. 6. Письма. Составление и общая редакция С.И. Субботина. М.: «Наука» – «Голос», 1999. 816 с.
12. Маяковский В.В. Вот так я сделался собакой // Новый сатирикон. Петроград, 1915. № 31. 10 с.
13. Розанов И.Н. Воспоминания о Сергее Есенине // С.А. Есенин в воспоминаниях современников: в 2 т. Т. 1. / Сост. и коммент. А. Козловского. М.: Художественная литература, 1986. С. 137–146.
14. Сакулин П. Народный златоцвет // Вестник Европы. – Пг., 1916. Кн. 5. 430 с.

### References

1. *Azadovsky K.M.* Klyuev // Russian writers 1800-1917: Biographical dictionary. Vol. 2: G-K / Gl. ed. P.A. Nikolaev. M.: The Great Russian Encyclopedia, 1992. 623 p.
  2. *Anfilov G.I.* The Dog // *Sovremennik*, 1915. Petrograd, No. 1 310 p.
  3. *Baratynsky E.A.* The complete collection of poems // E.A. Baratynsky; introduction by I.M. Toibin; comp., podgot. text and notes by V.M. Sergeev. L.: Soviet Writer, 1989.p. 213.(Poet's Library.Big series).
  4. *Belskaya L.L.* Song word: The poetic skill of Sergei Yesenin: A book for a teacher / L.L. Belskaya. M.: Enlightenment, 1990.142 p.
  5. *Bubnov S.A.* Yesenin's poetry in the perception of literary criticism of 1915-1925. Orel: Publishing House of the Orel State University, Printing company "Cartouche". 2005. 160 p.
  6. *Gorodetsky S.M.* AboutSergeiYesenin // *Novymir*. M., 1926.No. 2.
  7. *Gorodetsky S.M.* Five little puppies ... / Russian poetry for children. Vol.1. / Intro.art., comp., podgot.text and note by E.O. Putilova. St. Petersburg: Academic Project, 1997. Pp. 521. (The poet's New Library).
  8. *Dikman M.I.* Poetic creativity of FedorSologub / SologubFedor.Poems / Introductory art., podgot.text and note by M.I. Dikman. L.: Soviet Writer, 1979. 679 p. (Poet's Library. Big series).
  9. Yesenin and modernity [Collection] / [Edited by M. Bazanov and Yu .Prokusheva]; Institute of Russian Literature of the USSR Academy of Sciences (Pushkin House). Moscow: *Sovremennik*, 1975. 405 p.
  10. *Yesenin S.A.* Complete works: In 7 vols. Vol. 1. Poems.Preparation of the text and commentary. A.A. Kozlovsky. M.: "Science" – "Voice", 1995.672 p.
  11. *Yesenin S.A.* Complete works: In 7 vols. 6. Letters.Compilation and general revision of S.I. Subbotin.M.: "Science" – "Voice", 1999. 816 p.
  12. *Mayakovsky V.V.* That's how I became a dog // *New Satyricon*. Petrograd, 1915. No. 31.10 p.
  13. *Rozanov I.N.* Memoirs of Sergei Yesenin // S.A. Yesenin in the memoirs of contemporaries: in 2 vols. Vol. 1. / Comp. and comment. A. Kozlovsky. M.: Fiction, 1986. Pp. 137–146.
  14. *Sakulin P.* Narodnyzlatotsvet // *Bulletin of Europe*. Pg., 1916. Book 5.430 p.
-



УДК 821.111

UDC 821.111

**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

**ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ ВИКТОРИАНСКОГО ОБЩЕСТВА МИРУ ПРИРОДЫ  
В РОМАНЕ ДЖ. ФАУЛЗА «ЖЕНЩИНА ФРАНЦУЗСКОГО ЛЕЙТЕНАНТА»**

**THE OPPOSITION OF VICTORIAN SOCIETY TO THE NATURAL WORLD  
IN J. FOWLES' NOVEL «THE FRENCH LIEUTENANT'S WOMAN»**

*В статье рассматривается противопоставление викторианского общества миру природы в романе Джона Фаулза «Женщина французского лейтенанта», раскрывается роль данного сравнения в решении основной проблемы произведения – познания героем себя и преодоления им общественных предрассудков. Автор статьи приводит разделение всех действующих лиц на две группы и оценивает их влияние на личность героя, а также трансформацию его отношения к ним. Подробно анализируется тесная взаимосвязь героя-«проводника» с миром природы.*

*Ключевые слова:* викторианская эпоха, процесс самопознания, мир природы, герой-«проводник».

*The article deals with the opposition of Victorian society to the natural world in John Fowles' novel «The French Lieutenant's Woman». There is the role revelation of this comparison in solving the main problem of the novel – the hero's self-understanding and his overcoming of social prejudices. The author of the article shows the division of all characters into two groups and evaluates their influence on the hero's personality, as well as the transformation of his attitude towards them. The close connection of the hero-«guide» and the nature is analyzed in detail.*

*Keywords:* Victorian age, the process of self-understanding, the natural world, the hero inward quest, self-understanding, the hero-«guide».

Роман Дж. Фаулза «Женщина французского лейтенанта» является ключевым для понимания взглядов писателя на процесс самопознания в жизни человека. У. Палмер называет данное произведение своеобразным творческим манифестом Фаулза, так как в нем отражены взгляды писателя на особенности жанра романа, характерные для английской литературы более ранней эпохи, на возможное преображение данной литературной формы в будущем, а также на специфику взаимодействия автора со своими героями и читателем [1].

Проблема самопознания в романе традиционно для творчества Фаулза раскрывается через взаимодействие главного героя с миром природы и своеобразным «проводником» – персонажем, открывающим ему путь к самому себе. В данном контексте особое место в «Женщине французского лейтенанта» отводится противопоставлению викторианского общества естественному окружению человека. Многие исследователи рассматривают пейзаж и городские зарисовки в произведении как постмодернистскую игру писателя XX в. с викторианской традицией [2], и здесь именно описания природного ландшафта не только оказываются важными для раскрытия основной темы романа – поиска главным героем себя, но и выступают неотъемлемой частью противопоставления двух эпох. Поэтому думается, что необходимо рассматривать роль природы в данном про-

изведении в связи с основной авторской задачей – показать поэтапно путь Чарльза Смитсона к пониманию собственной природы, в частности, процесс преодоления героем викторианских предрассудков.

Всех действующих лиц в «Женщине французского лейтенанта» можно условно разделить на две группы. Представители одной, такие, как Эрнестина Фримен, невеста Чарльза, пуританка миссис Поултни, безусловно принадлежат викторианской эпохе и по своим взглядам не могут подняться над ней. Им противопоставлена Сара Вудраф, образ которой создан автором в традициях его времени, то есть XX века. Примечательно, что Чарльз в начале романа олицетворяет викторианскую культуру, то есть относится к первой группе, и еще не может постичь «мир лишенной человека природы» [3], воплощенный в образе Сары, однако позднее его восприятие действительности коренным образом меняется.

Преодоление викторианской литературной традиции в «Женщине французского лейтенанта» осуществляется во многом через противопоставление канонического общества той эпохи масштабным картинам фонового пейзажа, который как бы обрамляет все происходящее в произведении, символически отражает грядущие события, а также оказывается своего рода местом обитания фаулзовского героя-«проводника».

По мнению С. Росс, в начале произведения Чарльз

Смитсон олицетворяет викторианскую культуру, в то время как Сара Вудраф – мир природы, не тронутой человеком. Исследовательница рассматривает роман «Женщина французского лейтенанта» с позиции эко-феминизма, согласно которой женщина особым образом связана с живой природой. В этом отношении Сара, изображаемая автором «непохожей на других женщин ее времени и социального класса... ни внешне, ни по поведению, ни по сущности» [4], оказывается противопоставленной Эрнестине Фримен, представительнице своего времени, «чувственно выдрессированной».

По справедливому замечанию С. Росс, Фаулз вместо типичного женского образа поздних 1860-х годов создает «идеализированную историю женщин и природы своей эпохи, поздних 1960-х» [5]. Поэтому даже доктор Гроган, – викторианец, сочувствующий героине, – не способен понять ее как особу «иррациональную, как природа, не способную к самоидентификации и рефлексии, мотивированную базовыми инстинктами, над которыми она не властна» [6], а пуританка миссис Пуолтни видит в Саре «аморальность неконтролируемой чувственности и сексуальности» [7].

Действительно, Сара Вудраф противопоставлена викторианскому обществу. Однако образ эпохи правления королевы Виктории в романе создается автором не только посредством изображения ханжества, лживой морали, подавления естественных чувств и стремлений в человеке. Сам писатель явно симпатизирует и Грогану, единственному, кто способен понять духовные искания Чарльза, его сомнения в выборе невесты, Сэму, который осуждает хозяина с позиций общественной морали, но, в итоге, помогает ему найти Сару.

Кроме того, в тексте произведения автор неоднократно подчеркивает те черты викторианцев, которые выгодно отличают их от его современников: «Вопреки Гегелю викторианцы не умели мыслить диалектически: они не рассматривали положительное и отрицательное как аспекты одного и того же явления, представляющего собой единство противоположностей. Они не любили и даже опасались парадоксов... Разумеется, они при этом созидали и строили; мы же так привыкли разрушать и занимаемся этим столько времени, что созидание представляется нам занятием никчемным и бессмысленным, как пускание мыльных пузырей» [8]. То есть представления общества, регулирующие отношения полов в викторианскую эпоху, не характеризуются Фаулзом как нечто однозначно негативное и губительное.

Тем не менее, выгодно противопоставляя викторианцев своим современникам в вопросах созидания, автор в то же время осуждал их невосприимчивость по отношению к живой природе, а соответственно, и неспособность осознать необходимость понимания своего внутреннего мира. В эссе «Дерево» Фаулз отмечал, что, согласно позиции того времени, отношения человека с природой «должны быть целенаправленными, усердными, всегда определяемыми стремлением к поиску большего знания» [9], иными словами – подчиненными конкретным установкам, лишены интуитивности.

Пытаясь подавить естественные инстинкты, человек, по сути, пренебрегает неотъемлемой частью своей натуры, а значит, оказывается не способным до конца познать себя.

Думается, что именно поэтому Сара, тонко чувствующая природу, отождествляемая с миром Вэрской пустоши, противопоставлена викторианскому обществу. Встречи, общение с ней постоянно подталкивают Чарльза, с самого начала сомневающегося в верности жизненного выбора, к познанию своей истинной, естественной сущности.

Примечательно, что уже на первых страницах «Женщины французского лейтенанта» автор указывает на близость главного героя к Природе, на его стремление и умение обретать гармонию при контакте с ней: «Если ему и удалось извлечь из бытия что-либо маломальски похожее на Бога, то он нашел это в Природе, а не в Библии; живи он на сто лет раньше, он стал бы деистом, быть может, даже пантеистом» [10]. Как и сам Фаулз, Чарльз пытался искать себя сначала в охоте, затем в религии, но, по мнению писателя, и то и другое не может сосуществовать в человеке с истинной любовью к природе.

Лайм привлекает героя нетронутой людьми природой, уединенностью живописных мест, что роднит его с писателем. Блуждания Чарльза вдоль берега моря в поисках аммонитов пробуждают в нем человека: «Быть может, бросить Лондон, обосноваться в Лайме... Но Эрнестина никогда на это не пойдет... Чарльза вдруг осенило, что он человек и ничто человеческое ему не чуждо. Он осторожно огляделся и, убедившись, что никто его не видит, снял тяжелые башмаки, чулки и гетры. На минуту как бы вновь превратившись в школьника, он хотел было вспомнить подходящую строку из Гомера, чтобы придать законченность поистине античной гармонии этого мгновения...» [11]. В данном случае видится важным, что именно на лоне природы к герою приходит понимание различия в своих истинных стремлениях и взглядах невесты на жизнь.

Изначально интересуясь отмершей частью природы, Чарльз приходит к пониманию прелести живого мира, нетронутого человеком. Однако для Эрнестины Лайм не более чем курортный городок, пребывание в котором не несет ничего, кроме скуки: «Обычно она приезжала сюда отдохнуть после лондонского сезона; нынче ее отправили пораньше – набраться сил для свадьбы... Всякий раз, когда карета начинала спускаться под гору к Лайму, на лице ее изображалось уныние арестанта, сосланного в Сибирь» [12]. Следует отметить, что ни разу в романе автор не изображает Эрнестину на лоне природы, в отличие от Сары, которая фактически оказывается частью дикого мира Вэрской пустоши, где Чарльзу суждено обратиться к собственному «я».

Примечательно, что при первой встрече героя и «женщины французского лейтенанта» в Вэрской пустоши автор-повествователь XX века допускает своеобразное замечание, намек на фатальный характер выбора героем тропы для прогулки: «Чарльз не знал, что в эти

короткие мгновения, когда он замешкался над полным ожидания морем, в этой светлой прозрачной предвечерней тишине, нарушаемой одним лишь спокойным плеском волн, *сбилась с пути вся викторианская эпоха*. И я вовсе не хочу этим сказать, что он свернул не на ту тропу» [13]. То есть уже в начале произведения такое выражение авторской позиции исключает реальную возможность «счастливого», викторианского финала, представленного в главе 44.

По мысли автора, викторианская эпоха не давала людям возможности сделать жизненный выбор, отличный от того, который диктовало им общество. В этом отношении вромане «Женщина французского лейтенанта» дикая природа противопоставлена социальным условиям. Автор подчеркивает ее роль в процессе самопознания, происходящего с героем: именно естественный мир Вэрской пустоши способен научить Чарльза принимать правильные решения, подтолкнуть его сознание к переоценке собственной жизни, поиску того, что может стать для него истинной, а не навязанной обществом ценностью.

Следует отметить, что особая роль природы во время встреч Чарльза и Сары в Вэрской пустоши отражается в нескольких аспектах. Это и характер места, имеющего у жителей Лайма дурную репутацию, но в действительности лишь дарующего возможность уединения, и иное восприятие Чарльзом собственной жизни, и преображение Сары в игре света и тени. Фактически природа в романе оказывается отдельным героем, живущим как во взаимодействии с другими персонажами, так и без него.

Естественный окружающий мир в произведении излучает покой и умиротворение: «Далеко в открытом море в южной части горизонта показалась прозрачная армада облаков. Розоватые, янтарные, снежно-белые, словно цепь блистающих горных вершин, словно башни и крепостные стены, простиравшиеся насколько хватало глаз... Эти далекие облака напомнили ему о собственной неудовлетворенности; о том, как хотелось бы ему снова плыть Тирренским морем; или, сидя в седле, вдыхать сухие ароматы земли на пути к далеким стенам Авилы; или брести по опаленному солнцем берегу Эгейского моря к какому-нибудь греческому храму» [14]. Однако стремление к странствиям, навеянное Чарльзу созерцанием окрестного пейзажа, указывает на явную неудовлетворенность героя настоящим – грядущим браком с молодой особой, не способной его понять, страхом перед подсознательным влечением к загадочной Саре. Именно поэтому Чарльз вспоминает те времена, когда он искал цель в жизни, странствуя по миру. На данном этапе герой еще не приходит к пониманию того, что он уже находится на тропе поиска, на пути к себе.

Особая роль природы в обращении Чарльза к поиску себя проявляется во время прогулки героев к лощине. Она выстроена как движение по своего рода лабиринту, где проводником оказывается Сара. Ожидая Чарльза, она стоит «*вполоборота* на затененном конце туннеля

из плюща» [15]. Тень и поза героини уже в этот момент указывают на некоторую неоднозначность ситуации, тайну. По туннелю Сара идет «легким уверенным шагом», что опять-таки подчеркивает ее роль проводника.

В противоположность героине, Чарльз на пути к лощине постоянно проявляет осторожность. Викторианец в данном случае еще доминирует в его натуре, вероятно, поэтому герой опасается свидетелей его встречи с «женщиной французского лейтенанта»: «Прежде чем шагнуть в *темно-зеленый сумрак* под плющом, Чарльз остановился и боязливо посмотрел вокруг, желая убедиться, что никто его не видел. Но над лесным безлюдьем простирались одни лишь голые ветви гигантских ясеней» [16]. С одной стороны, Чарльза пугает «темно-зеленый сумрак» («*dark-greenshade*»), будто символизирующий его подсознание, с другой – возможность того, что у блуждания по туннелям Вэрского леса окажутся досужие очевидцы.

В данном эпизоде Сара и Чарльз пока еще противопоставляются друг другу как представители разных эпох. И к лощине, и назад по туннелю героиня идет с легкостью, в то время как молодого баронета постоянно тяготит страх – сначала перед вероятными свидетелями прогулки, а затем уже перед невозможностью продлить или повторить эту встречу: «Чарльз посмотрел ей в спину, и в нем зашевелилось сожаление. Они уже никогда больше так не встретятся» [17].

Следует отметить, что впервые неявное эротическое влечение к Саре возникает у героя гораздо раньше. Во время их второй встречи в Вэрском лесу Чарльз по-особому воспринимает взгляд своей спутницы, и в этот момент героя привлекает не только внутренняя свобода Сары и ее верность себе, но и «темная сторона» ее личности, отраженная в странности и неординарности лица: «Какие-то отголоски этот взгляд, сверкнувший из темных глаз, несомненно, в нем пробудил, но отголоски отнюдь не английские. Такие лица ассоциировались у него с иностранками, а говоря откровенно... – с их постелями. Это было для него следующей ступенью к постижению Сары. Сначала он понял, что она гораздо умнее и независимее, чем кажется, теперь угадал в ней другие, более темные качества» [18]. Примечательно, что в данном случае как бы отождествляется «английское» и викторианское, и тем самым подчеркивается, что на этом этапе его герой всё еще остаётся частью той эпохи.

Автор не без иронии отмечает, что чувственность в облике героини сначала удивляет и немного пугает Чарльза, но не силу его личного восприятия Сары, а из-за довлеющих над ним викторианских предрассудков: «Истинна натура Сары *оттолкнула бы большинство англичан его века*; и действительно слегка оттолкнула или по крайней мере шокировала Чарльза. Он в достаточной степени разделял предрассудки своих современников и *с подозрением относился к чувственности в лобом ее виде*; но в то время как они... возложили бы на Сару какую-то долю ответственности за ее врожденные качества, *он этого не сделал*» [19]. Однако также под-

черкивается отличие героя от общества, в котором он живет, что, как думается, определяет его способность и подсознательное стремление к самопостижению.

Сара оказывается героем-протагонистом, а следовательно, человеком из XX века. Именно поэтому ее не могут понять викторианцы: «Я думаю, что я обладаю свободой, которой им не понять. Мне не страшны ни унижения, ни хула. Потому что я переступила черту» [20]. Представляется важным, что в произведении ее образ тесно связан с нетронутой человеком природой, а именно Вэрской пустошью, которую викторианцы считают местом с дурной репутацией. Саране только стремиться к единению с природой и умеет чувствовать, понимать ее, избирать соучастником всех судьбоносных событий. Естественный мир по-особому меняет внешний облик героини.

Не наделенная бесспорной красотой, она преобразуется на природе: «У Сары было одно из тех особенных женских лиц, чья привлекательность весьма непостоянна и зависит от неуловимого взаимодействия поворота, света, настроения. Сейчас ей придал какое-то колдовское очарование косой бледный луч солнца, прорвавшийся из узкого просвета в облаках... Он осветил ее лицо, всю ее фигуру на переднем плане в обрамлении зелени, и лицо это вдруг сделалось прекрасным, поистине прекрасным, пленительно-сумрачным, хотя и исполненным не только внешнего, но и внутреннего света» [21]. Сочетание «поистине прекрасного» и «пленительно-сумрачного» («*truly beautiful*», «*exquisite lygrave*») в лице героини отражает двойное отношение Чарльза к ней на данном этапе: это симпатия, граничащая с эротическим влечением, и в то же время страх – и перед общественным порицанием, и перед тем неизведанным в натуре Сары, чего герой не может понять.

Близость Сары к дикой, нетронутой человеком природе, ее естественная красота противопоставлены в романе «миленькой» Эрнестине. Чарльз все больше замечает недалекость своей невесты только после того, как ближе знакомится с «женщиной французского лейтенанта»: «И однако вновь... Чарльза кольнула мысль, что есть в ней что-то плоское, что остроумие ее не происходит, как следует в буквальном смысле слова, из остроты ума. Не похожа ли эта девица с ее притворно скромной и многозначительной миной на некий автомат, на хитроумную заводную куклу из сказок Гофмана?» [22]. Поверхностный характер суждений Эрнестины, наигранность ее манер противопоставлены

в произведении сверхъестественной пронизательности Сары: «Подобно компьютеру, не способному объяснить происходящие в нем процессы, она, сама не зная почему, видела людей такими, какими они были на самом деле, а не такими, какими притворялись» [23]. Важно заметить, что в данном случае различие представительниц двух эпох подчеркивается через образы компьютера – сложноорганизованного изобретения XX века, и заводной куклы – предмета механического и незатейливого, созданного не более чем для развлечения.

Не случайно ни разу в романе Эрнестина не изображается автором на лоне природы, в то время как Сара неразрывно связана с естественным миром. Живая природа выступает своеобразным помощником Сары в процессе обучения Чарльза преодолевать предрассудки и собственные страхи. Освободившись от них, герой в итоге приходит к пониманию свободы и определенной ценности одной из ее составляющих – одиночества.

Основной замысел Фаулза заключается в том, чтобы донести до читателя мысль о катастрофичности утраты человеком связи с природой, или, как отмечает Т.М. Уилсон, «утраты рая». Герой романа не только обретает свободу – ту высшую ценность, которую привнесла в его жизнь Сара. Он, как и «женщина французского лейтенанта», в определенном смысле начинает отождествлять себя с природой, воспринимать мир в контексте ее явлений. Неудивительно, что Чарльз находит Сару именно весной, символизирующей начало новой жизни.

Естественный мир Лайма в романе не только отражает сущность героев, но и по-особому контрастирует с городом, миром людей, живущих согласно викторианской морали, калечащей человеческие судьбы. По сути, Фаулз возвращает своего героя из неблизкого ему общества к самому себе – через контакт с живой природой и Сарой как ее частью. Выступая в начале романа частью викторианской эпохи, Чарльз превращается в человека XX столетия, такого, каким он видится автору. Не во всем критикуя викторианцев, Фаулз все же отдает предпочтение своему времени, в котором человек имеет больше внутренней свободы и не так жестко ограничен общественными условностями. Таким образом, становится ясным смысл основного эпиграфа – изречения К. Маркса. Чарльз Смитсон, действительно, проходит своеобразную «эмансипацию» – преодолевает общественные предрассудки, глубоко укоренившиеся в его сознании, и обретает свободу.

### Библиографический список

1. См. Palmer W.J. The fiction of John Fowles: Tradition, Art, and the Loneliness of Selfhood. Missouri, 1974. P. 68.
2. Например, на это указывают П. Конради (P. Conradi. John Fowles / P. Conradi. L.; NY, 1982.), Дж. Эчсон (Acheson J. John Fowles. NY, 1998), Т.А. Склизкова (Склизкова Т.А. Образ аркадии в английском романе XX века: дисс...канд.филол.н. Владимир, 2012), С.К. Чадури (Chaudhuri S.K. «The Contradictions of a Victorian Romance in John Fowles's The French Lieutenant's Woman», Appropriations (A Refereed Journal published by Department of English, Bankura Christian College), Volume 8, December 2012). URL: [https://www.academia.edu/9312266/The\\_Contradictions\\_of\\_a\\_Victorian\\_Romance\\_in\\_John\\_Fowles\\_s\\_The\\_French\\_Lieutenant\\_s\\_Woman\\_Appropriations\\_A\\_Refereed\\_Journal\\_published\\_by\\_Department\\_of\\_English\\_Bankura\\_Christian\\_College\\_Volume\\_8\\_December\\_2012\\_ISSN\\_0975\\_1521](https://www.academia.edu/9312266/The_Contradictions_of_a_Victorian_Romance_in_John_Fowles_s_The_French_Lieutenant_s_Woman_Appropriations_A_Refereed_Journal_published_by_Department_of_English_Bankura_Christian_College_Volume_8_December_2012_ISSN_0975_1521) и др.
3. Ross S. «Water out of a Woodland Spring»: Sarah Woodruff and Nature in The French Lieutenant's Woman // Aubrey J. John Fowles and Nature: Fourteen Perspectives on Landscape. Madison, 1999. P. 183.
4. Ibid., p. 187.

5. Ibid.
6. Ibid., p. 184.
7. Ibid.
8. Фаулз Дж. Любовница французского лейтенанта / Пер.с англ. М. Беккер, И. Комаровой. М.:ООО «Издательство АСТ», 2004. С. 247.
9. *Fowles J. The Tree. L.: Vintage, 2000. P. 37.*
10. Фаулз Дж. Любовница французского лейтенанта/ Пер.с англ. М. Беккер, И. Комаровой. М.:ООО «Издательство АСТ», 2004. С. 18.
11. Там же. С. 51.
12. Там же. С. 31.
13. Там же. С. 75. Курсив – О.Г.
14. Там же. С. 179–180.
15. Там же. С. 165.
16. Там же. С. 166.
17. Там же. С. 186.
18. Там же. С. 121.
19. Там же. Курсив – О.Г.
20. Там же. С. 178.
21. Там же. С. 139. Курсив – О.Г.
22. Там же. С. 151.
23. Там же. С. 57.

### References

1. See Palmer W.J. The fiction of John Fowles: Tradition, Art, and the Loneliness of Selfhood. Missouri, 1974. P. 68.
2. For example, this is indicated by P. Conradi (P. Conradi. John Fowles / P. Conradi. L.; NY, 1982.), J. Acheson (Acheson J. John Fowles. NY, 1998), Т.А. Sklizkova (Sklizkova T.A. The image of Arcady in English novel of XX century: Candidate of philological science thesis. Vladimir, 2012), S.K. Chaudhuri (Chaudhuri S.K. «The Contradictions of a Victorian Romance in John Fowles’s The French Lieutenant’s Woman», Appropriations (A Refereed Journal published by Department of English, Bankura Christian College), Volume 8, December 2012).URL:[https://www.academia.edu/9312266/The\\_Contradictions\\_of\\_a\\_Victorian\\_Romance\\_in\\_John\\_Fowles\\_s\\_The\\_French\\_Lieutenant\\_s\\_Woman\\_Appropriations\\_A\\_Refereed\\_Journal\\_published\\_by\\_Department\\_of\\_English\\_Bankura\\_Christian\\_College\\_Volume\\_8\\_December\\_2012\\_ISSN\\_0975\\_1521et\\_al](https://www.academia.edu/9312266/The_Contradictions_of_a_Victorian_Romance_in_John_Fowles_s_The_French_Lieutenant_s_Woman_Appropriations_A_Refereed_Journal_published_by_Department_of_English_Bankura_Christian_College_Volume_8_December_2012_ISSN_0975_1521et_al).
3. Ross S. «Water out of a Woodland Spring»: Sarah Woodruff and Nature in The French Lieutenant’s Woman // Aubrey J. John Fowles and Nature: Fourteen Perspectives on Landscape. Madison, 1999. P. 183.
4. Ibid., p. 187.
5. Ibid.
6. Ibid., p. 184.
7. Ibid.
8. *Fowles J. The French Lieutenant’s Woman/Transl. from English M. Bekker, I. Komarova. M.: LLC «Publishing companyAST», 2004. Pp. 247.*
9. *Fowles J. The Tree. L.: Vintage, 2000. P. 37.*
10. *Fowles J. The French Lieutenant’s Woman / Transl. from English M. Bekker, I. Komarova. M.: LLC «Publishing company AST», 2004. P. 18.*
11. Ibid.,p. 51.
12. Ibid.,p. 31.
13. Ibid.,p. 75. Italic – O.G.
14. Ibid.,p. 179-180.
15. Ibid.,p. 165.
16. Ibid.,p. 166.
17. Ibid.,p. 186.
18. Ibid.,p. 121.
19. Ibid. Italic – O.G.
20. Ibid.,p. 178.
21. Ibid.,p. 139. Italic – O.G.
22. Ibid.,p. 151.
23. Ibid.,p. 57.

УДК 821.161.1 + И.С. ТУРГЕНЕВ

UDC 821.161.1 + I. S. TURGENEV

**КОЛЫХАНОВА Е.Г.**

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального общего образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: elena.kolyhanova@yandex.ru

**KOLYHANOVA E.G.**

Candidate of Philology, associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary General Education, Orel State University  
E-mail: elena.kolyhanova@yandex.ru

**РАЗМЫШЛЕНИЯ И.С.ТУРГЕНЕВА О ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДИСЛОВИЙ, НАПИСАННЫХ ПИСАТЕЛЕМ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЯМ  
ДЛЯ ЮНЫХ ЧИТАТЕЛЕЙ)**

**I.S.TURGENEV'S REFLECTIONS ON CHILDREN'S LITERATURE  
(BASED ON PREFACES WRITTEN BY THE WRITER TO WORKS OF FICTION FOR YOUNG READERS)**

*Центральным моментом статьи является анализ размышлений И.С. Тургенева о вопросах детской литературы, изложенных писателем в предисловиях к некоторым изданиям художественной прозы для детей, где автор высказывает свои взгляды на особенности словесного творчества для юного читателя и излагает требования к этому виду искусства, не менее серьезному и важному, чем литература для взрослых.*

*Ключевые слова:* И.С. Тургенев, детская литература, предисловие, сказка, издание.

*The central point of the article is the analysis of I.S. Turgenev's reflections on the issues of children's literature, set out by the writer in the forewords to some publications of fiction for children, where the author expresses his views on the peculiarities of verbal creativity for young readers and sets out the requirements for this kind of art, no less serious and important than literature for adults.*

*Keywords:* I.S. Turgenev, children's literature, preface, fairy tale, edition.

Вторая половина XIX столетия, «золотого» века русской классики, вошла в историю как период расцвета словесного творчества не только для взрослого читателя, но и для детей. Основываясь на культурно-исторических традициях прошлого, детская литература XIX века становится величайшим искусством слова («и в лучших своих образцах не уступает достижениям «большой» литературы, до сих пор оказывает благотворное воспитательное воздействие» [2]). В этот период активно развиваются различные жанры художественного творчества для юного читателя: сказки, повести, рассказы, лирические стихотворения. Литературные творения для детей создают Л.Н. Толстой, В.М. Гаршин, А.П. Чехов, Короленко В.Г. и другие известные писатели. Роль словесного творчества в становлении подрастающего поколения огромна, так как чтение художественной литературы направлено на образовательное, интеллектуальное, духовно-нравственное и эстетическое развитие подрастающего поколения.

Интерес к детской литературе проявляется и в многогранном творчестве И.С. Тургенева, писатель создает произведения о детях «Бежин луг», «Перепелка» и для детей «Муму», «Воробей» и др. Литературное наследие великого мастера слова представлено сказками «Степовик», «Капля жизни», «Самознайка», «Сказка-притча о серебряной птице и жёлтой лягушке». Некоторые из этих творений не одно десятилетие включены в школьную программу и с интересом читаются учащимися.

Произведений для детей у писателя немного, он считает написание повестей, рассказов и сказок для юного читателя «нелегким» делом. «Трудно писать для детей, чтоб было и просто, и вместе с тем, чтоб они не замечали того, что они дети, что они другого не поймут», – говорил Тургенев, беседуя с сотрудницей журнала «Игрушечка» С. Лаврентьевой [4].

Однако писателя неоднократно волновали проблемы детской литературы, хотя специальных статей и очерков по этому вопросу у автора нет. В написанных предисловиях к некоторым изданиям художественной прозы для детей великий мастер слова высказывает свои взгляды на особенности словесного творчества для юного читателя и излагает требования к этому виду искусства. Эта проблема остается актуальной до настоящего времени, поскольку формирование у ребенка читательской компетенции связано с отбором и пониманием текстов художественной словесности, тематикой изданий для юного возраста, а также способностью заинтересовать подрастающее поколение классической и современной литературой разных жанров.

Следует отметить, что, создавая произведения для юных читателей и выдвигая требования к данному виду литературы, И.С. Тургенев исходил из глубокого понимания психологии подрастающего поколения. Он считал, что с детворой нужно говорить просто, но вместе с тем это не должна быть «нарочитая простота», дети не должны чувствовать, что к ним приспосаблиются, что

не доверяют их уму [4].

Так, в 1862 году выходит первая публикация книги «Дневник девочки», написанная русской писательницей для детей С.М. Буткевич [1]. В названном произведении реальность чередуется с выдумкой, автор рассказывает о девочке из интеллигентной семьи, где мама в воспитательных целях предлагает дочери записывать свои впечатления от увиденного и услышанного. Ребенок воспроизводит не только рассказы матери о разных предметах семейного быта, но и сами предметы: одежда, мебель и даже еда – повествуют читателям истории о своей жизни.

И.С. Тургенев пишет предисловие к этой книге, где кратко излагает свои взгляды на детскую литературу и требования к ней [1].

В 1881 году в газете «Русский курьер» № 54 от 25 февраля отмечается, что предисловие, написанное И.С. Тургеневым к «Дневнику девочки», «... как нельзя более служит ручательством за хорошие достоинства книги, оно в высшей степени интересно по тем взглядам, которые вообще высказывает несомненно авторитетный голос относительно детских книг» [5, с. 413].

Вслед за В.Г. Белинским, который писал о том, что «книга есть жизнь нашего времени. В ней все нуждаются ... и дети – также. Все дело в выборе книг для них, и мы первые согласны, что читать дурно выбранные книги, для них хуже и вреднее, чем ничего не читать» [3, с. 43], И.С. Тургенев говорит о дефиците хороших книг для детей и отмечает, что родители находятся в затруднении, если им надо приобрести умно составленную и полезную книгу для ребенка [5, с. 277]. Этим автор подчеркивает значимость литературы для юных читателей, которая не менее важна, чем книги для взрослых, и акцентирует внимание на том, что «хорошо писать для детей – очень трудно» [5, с. 277].

Далее великий писатель как будто обращается к создателям детских книг, подчеркивая, что необходимо автору изданий для юных читателей, как *правильно* (курсив наш – Е.К.) создавать произведения для ребят: «Тут требуется не одно добросовестное изучение предмета, не одно терпение, на которое мы, впрочем, тоже не большие мастера, не одно знание человеческого сердца вообще и детского в особенности, не одно умение, наконец, рассказывать просто и ясно, без приторности и пошлости, – тут, сверх всего этого, требуется высокая степень *нравственного и общественного развития* (курсив наш – Е.К.)» [5, с. 277]. Этими строчками автор подчеркивает серьезность и ответственность писательской работы по созданию детской литературы.

По мнению писателя, произведение С.М. Буткевич «Дневник девочки» обладает рядом достоинств и его можно рекомендовать родителям и юным читателям, поскольку в книге говорится о том, как должно осуществляться знакомство ребят с окружающим миром. Также к положительным моментам названной книги писатель относит занимательность, богатство различных фактов, новизну, необходимую для воображения ребенка, таинственность. Далее И.С. Тургенев отмечает и дидак-

тическое значение «Дневника»: «Какие любопытные открытия можно сделать вместе с ребенком... Точка отправления находится везде, а круг изыскания расширяется в бесконечность. Размышление возбуждается к деятельности, жажда новых ощущений удовлетворяется самым законным образом, без фантастичности, часто болезненной; великое значение науки незаметно и свободно признается молодыми умами. Они действительно *научаются*» (курсив И.С. Тургенева) [5, с. 278]. Этой фразой автор хочет подчеркнуть значимость постижения окружающего мира через знакомство с литературным текстом, показать пробуждение интереса к научным знаниям.

В «Предисловии к дневнику» писатель также радуется за то, чтобы развивалась отечественная детская литература, отмечая при этом, что нельзя пользоваться одними сокровищами иностранных переводных изданий. «Русским детям нужны русские книги», – отмечает автор [5, с. 277]. Так, например, в предисловии к изданию «Русские народные сказки в стихах А. Брянчанинова», которые выходят в свет в 1885 году, И.С. Тургенев высоко оценивает достоинство русских народных сказок и отмечает, что это признается не только нашей публикой, но и вообще всем образованным и ученым миром [7, с. 303].

Вместе с тем И.С. Тургенев высоко ценил произведения зарубежной классики для детей. Писатель в разговоре с Н.С. Лесковым отмечал, что «рядом с русскими народными сказками нашей детворе не мешает давать и иностранные сказки, в числе которых такая масса чудных, поэтических, развивающих фантазию и эстетический вкус» [4].

Так ранее, еще в 1867 году, писатель переводит волшебные сказки Ш. Перро. В предисловии к этому изданию И.С. Тургенев отмечает, что «сказки Перро заслуживают почетное место в детской литературе. Они веселы, занимательны, непринужденны, не обременены ни излишней моралью, ни авторской претензией; в них чувствуется веяние народной поэзии, их некогда создавшей; в них есть именно та смесь непонятно-чудесного и обыденно-простого, возвышенного и забавного, которая составляет отличительный признак настоящего сказочного вымысла» [6, с. 280].

Далее автор в этом предисловии вступает в полемику с так называемыми «положительными и просвещенными людьми», которые выступают против «примеси чудесного», по их мнению, воспитание детей представляет собой важное и серьезное дело, поэтому вместо сказок ребятам следует читать маленькие геологические и физиологические трактаты [6, с. 280]. И.С. Тургенев позволяет себе не согласиться с этой точкой зрения, считая, что нельзя до определенного возраста «изгонять все волшебное и чудесное, оставлять молодое воображение без пищи, заменить сказку рассказом» [6, с. 281] и считает справедливым мнение Ж. Гетцеля, издателя сказок Шарля Перро, который отмечает, что не следует «опасаться чудесного для детей» [6, с. 281]. Французский издатель подчеркивает, что дети верят в чудеса до опре-

деленного времени и в определенный момент умеют от этого отрешиться, ребенок, как и взрослый, берет из книг только то, что ему нужно и пока нужно [6, с. 281].

Однако следует обратить внимание на непоследовательность взглядов И.С.Тургенева. Если в предисловиях к детским изданиям автор выступает за присутствие фантазии и вымысла в литературе для детей, не разделяет точку зрения тех, кто отвергает сказочный материал, то в публицистической статье «Проект программы «Общества для распространения грамотности и первоначального образования», посвященной целесообразности обучению грамотности русского народа и написанной практически в тот же период (в 1960 году), что и предисловия к «Дневнику девочки» С.М. Буткевич и к волшебным сказкам Ш. Перро, писатель говорит о тематике литературы для чтения, предназначенной тем, кто желает обучаться грамоте или недавно обучился ей, и обращает внимание на то, что неуместно использовать издания, содержащие прибауточный и сказочный тон, а «сочинения, имеющие предметом один интерес вымысла, не допускаются вовсе» [8, с. 447]. Почему автор так считает? Может быть, он говорит об этом, потому что

его Проект направлен на взрослых представителей низшего сословия, которые должны только постигать азы грамотности и не более того.

Но литература, основанная на вымысле, не менее полезна и интересна читателям всех поколений, тем более, что изначально многие писатели создавали свои фантастические произведения отнюдь не для ребенка. Например, знаменитые сказки А.С. Пушкина и «Конек-Горбунок» П.П. Ершова вначале были написаны для взрослых, и лишь впоследствии стали адресованы детям и читаются до сих пор.

Итак, проанализировав некоторые размышления И.С. Тургенева о вопросах детской литературы, стоит отметить, что несмотря на определенные противоречия своих взглядов на произведения, основанные на вымысле, писатель считает, что словесное творчество для юного читателя – это серьезный вид искусства, не менее важный, чем литература для взрослых, отличающийся своей художественной спецификой, которая должна отвечать интересам подрастающего поколения и к которой необходимо предъявлять особые требования.

#### Библиографический список

1. Буткевич С. М. Дневник девочки. Сочинение С. Буташевской, с предисловием И. С. Тургенева. Издание Н. А. Серно-Соловьевича, Санкт-Петербург, 1862. [Электронный ресурс] // URL: [http://az.lib.ru/b/butkewich\\_text\\_1862\\_dnevnik\\_devochki\\_oldorfo.shtml](http://az.lib.ru/b/butkewich_text_1862_dnevnik_devochki_oldorfo.shtml) (дата обращения: 25.01.2022).
2. Детская литература России как канал воспроизводства духовных ценностей народа. Детская литература в XIX веке. М., 2018. [Электронный ресурс] // URL: [https://studbooks.net/769420/literatura/detskaya\\_literatura](https://studbooks.net/769420/literatura/detskaya_literatura) (дата обращения: 15.01.2022).
3. Королькова А. В. Словарь афоризмов русских писателей / А. В. Королькова, А. Г. Ломов, А. Н. Тихонов; под рук. А.Н. Тихонова. М.: Русский язык - Медиа, 2004 (Н. Новгород: ГИПП Нижполиграф). 627с.
4. Тургенев и детская литература. М., 2019. [Электронный ресурс] // URL: <https://wkuc.ru/pisateli-i-knigi/turgenev-i-detskaya-literatura.html> (дата обращения: 10.01.2022).
5. Тургенев И. С. Предисловие к «Дневнику девочки» С. Буткевич // Тургенев И.С. Собрание сочинений в 12-ти томах. Т. 12. М.: Художественная литература, 1979. С. 277–278, 413.
6. Тургенев И. С. Предисловие к переводу «Волшебных сказок» Шарля Перро // Тургенев И.С. Собрание сочинений в 12-ти томах. Т. 12. М.: Художественная литература, 1979. С. 280–281.
7. Тургенев И.С. Предисловие к «Русским народным сказкам в стихах» А. Брянчанинова // Тургенев И.С. Собрание сочинений в 12-ти томах. Т. 12. М.: Художественная литература, 1979. С. 303.
8. Тургенев И.С. Проект программы «Общества для распространения грамотности и первоначального образования» // Тургенев И.С. Собрание сочинений в 12-ти томах. Т. 11. М.: Художественная литература, 1979. С. 444–451.

#### References

1. Butkevich S.M. Diary of a girl. Composition by S. Butashevskaya, with a foreword by I. S. Turgenev. Edition of N.A. Serno-Solovievich, St. Petersburg, 1862. [Electronic resource] // URL: [http://az.lib.ru/b/butkewich\\_text\\_1862\\_dnevnik\\_devochki\\_oldorfo.shtml](http://az.lib.ru/b/butkewich_text_1862_dnevnik_devochki_oldorfo.shtml) (date of access: 25.01.2022).
2. Children's literature in Russia as a channel for the reproduction of the spiritual values of the people. Children's literature in the 19th century. M., 2018. [Electronic resource] // URL: [https://studbooks.net/769420/literatura/detskaya\\_literatura](https://studbooks.net/769420/literatura/detskaya_literatura) (date of access: 15.01.2022).
3. Korolkova A.V. Dictionary of aphorisms of Russian writers / A. V. Korolkova, A. G. Lomov, A. N. Tikhonov; under the arms. A.N. Tikhonov. M.: Russian language -Media, 2004 (N. Novgorod: GIPP Nizhpolygraf). 627 p.
4. Turgenev and children's literature. M., 2019. [Electronic resource] // URL: <https://wkuc.ru/pisateli-i-knigi/turgenev-i-detskaya-literatura.html> (date accessed: 10.01.2022).
5. Turgenev I.S. Preface to the "Diary of a girl" S. Butkevich // Turgenev I. S. Collected works in 12 volumes. T. 12. M.: Fiction, 1979. Pp. 277–278, 413.
6. Turgenev I.S. Preface to the translation of "Fairy Tales" by Charles Perrault // Turgenev I. S. Collected works in 12 volumes. T. 12. M.: Fiction, 1979. Pp. 280–281.
7. Turgenev I.S. Preface to "Russian folk tales in verse" A. Bryanchaninov // Turgenev I.S. Collected works in 12 volumes. T. 12. M.: Fiction, 1979. Pp. 303.
8. Turgenev I.S. Draft program "Societies for the spread of literacy and primary education" // Turgenev I. S. Collected works in 12 volumes. T. 11. M.: Fiction, 1979. Pp. 444–451.



УДК 82.091

UDC 82.091

**КУЛИКОВА О.О.**

аспирант, кафедра 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

### КОЛОРИСТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПЕЙЗАЖА В ПЕРЕПИСКЕ И.С. ТУРГЕНЕВА

#### THE COLORISTIC UNIQUENESS OF THE LANDSCAPE IN THE CORRESPONDENCE OF I.S. TURGENEV

*Изобразительное искусство играло особую роль в жизни И.С. Тургенева. Увлечение живописью с годами переросло в страсть к коллекционированию картин. В сферу интересов писателя входили история искусств, предпосылки возникновения той или иной работы, а также актуальные тенденции в живописи. Имя Тургенева прочно вошло в историю литературы в связи с талантливым пейзажным описанием. Простота, правдивость, искусно подобранная цветовая гамма, игра света и тени свойственны тургеневскому литературному пейзажу. В статье рассмотрены колористические аспекты и особенности светоцветовой реализации пейзажного описания, содержащегося в письмах Тургенева.*

*Ключевые слова:* И.С. Тургенев, пейзаж, литературный пейзаж, пейзажное описание, цветовые характеристики, колористические особенности, художественная палитра, письма, переписка, эпистолярное наследие.

*Fine arts played a special role in the life of I.S. Turgenev. Passion for painting over the years has grown into a passion for collecting paintings. The history of art, the prerequisites for the emergence of a particular painting, as well as current trends in painting, were within the scope of the writer's interests. The name of Turgenev has firmly entered the history of literature in connection with a talented landscape description. Simplicity, truthfulness, skillfully selected colors, the play of light and shadow are characteristic of Turgenev's literary landscape. The article considers the coloristic aspects and features of the light-color implementation of the landscape description contained in Turgenev's letters.*

*Keywords:* I.S. Turgenev, landscape painting, literary landscape, landscape description, color characteristics, coloristic features, artistic palette, letters, correspondence, epistolary heritage.

Традиционно имя И.С. Тургенева ассоциируется с искусным изображением пейзажа. Годы детства и отрочества будущего писателя прошли в имении, принадлежащем его матери. С малых лет Тургенев находился в окружении природы, к которой испытывал неподдельный интерес. Писателя воодушевляли не только виды, но и звуки, ароматы, краски окружающего мира, – накопленные впечатления Тургенев впоследствии воспроизведет в своем литературном творчестве.

В сознательном возрасте И.С. Тургенев обращается к искусству, как к дополнительному источнику вдохновения. В России и за рубежом он традиционно посещал музыкальные премьеры, театрализованные представления, актуальные выставки. С годами интерес перерастет в страсть: Тургенев, выявив круг своих эстетических предпочтений, станет коллекционером предметов искусства. Отчасти вкусы писателя были сформированы под воздействием близкого окружения, отчасти – являлись исключительным выбором писателя.

В большей степени автора интересовало изобразительное искусство. В живописи, да и в творчестве в целом, для писателя были приоритетны гармония, целостность, а также естественность. Обладая превосходным вкусом и развитой интуицией, Тургенев мог предвидеть реакцию публики на то или произведение. Он не терпел фальши, а также нарочитой детальности

в художественном изображении. Ему были близки пейзажи, содержащие картины национальной природы в ее натуральном и самобытном виде. Этим и объясняется внимание к работам художников французской барбизонской группы.

Барбизонская школа характеризует этап перехода от романтизма к реализму в живописи. Периодом расцвета творчества представителей пейзажной школы традиционно называют 30–60-е годы XIX в. Основателем школы живописи является Т. Руссо. Ж.-Ф. Милле, Н. Диас, Ж. Дюпре, К. Тройон, Ш. Добиньи имена самых ярких представителей пейзажной школы. Отдельно стоит назвать Ж.-Б.К. Коро, который по мнению ряда исследователей оказал непосредственное влияние на художников барбизонской группы. Коро выработал собственную манеру серебристой тональной живописи, его полотнам свойственна полупрозрачность, от наблюдательного зрителя картины природы порой скрыты дымкой, воздушной пеленой. Особенное изображение национального французского пейзажа присуще работам барбизонцев, между тем авторский почерк прослеживается в картине каждого из них. Так, Теодор Руссо уделял внимание пластичности и передаче ощущения материальности, Милле точно, без прикрас передавал картины народной жизни, а также уделял внимание свету; работам Жюлья Дюпре свойственна общая, ведущая идея;

многие отмечают эволюцию творчества Диаса, который существенно повысил уровень своего пейзажного мастерства, примкнув к барбизонцам; К. Тройон снискал славу художника-анималиста, работам Шарля Добиньи присущи широта и глубина изображения, многоплановость [1, с. 70].

Среди общих черт, выделяющих полотна представителей барбизонской школы традиционно отмечают изображение национального пейзажа, отличающееся правдивостью, простотой и поэтичностью, многоплановость, колористическое разнообразие, своеобразие изображаемого света и воздуха.

Ближе всего в эстетическом плане Тургеневу было искусство Теодора Руссо. И.Е. Репин в письме к В.Ф. Зеелеру, рассказывая о художественных предпочтениях Тургенева, упоминает, что писатель «обожал Руссо» [4, с. 117]. Тем не менее в переписке Тургенева сохранились моменты, подтверждающие интерес писателя и к другим представителям барбизонской группы, а также примыкавшим к ним художникам. Определяющим моментом в понимании изобразительного искусства, по мнению писателя, является общее впечатление от увиденного. В живописи Тургенев высоко ценил отсутствие надуманности и схематичности. В качестве подтверждения стоит привести высказывание, содержащееся в письме, адресованном Я.П. Полонскому от 30 августа (11 сентября) 1882 г., которое, по сути, отражает основную причину, обусловившую пристальное внимание Тургенева и многолетнюю привязанность к работам барбизонцев и творчеству близкого к ним Коро: «У нас в саду стоит в пятистах шагах от дому берёзка (Коро особенно любил писать их). Я сейчас взглянул на неё... ну, точно она живьём вышла из одной из его картин» [6, П., т.13, кн.2, с. 25]. Данное высказывание наглядно иллюстрирует понимание таланта писателем: «кто все детали передает – пропал; надо уметь схватывать одни характеристические детали» [6, П., т. 13, кн. 2, с. 38].

Несмотря на душевную привязанность Тургенева к искусству Т. Руссо, по характеру тургеневские пейзажи ближе к работам Коро, о чем неоднократно упоминалось в работах историков литературы и изобразительного искусства. Так, Э.М. де Вогюэ в своих трудах писал о том, что «Тургенев обладает грацией и поэзией Коро» [3, с. 4]. К.В. Пигарев обращает внимание на общую лиричность, мягкость, элегичность, преобладание утренних и вечерних пейзажей, а также своеобразие светопередачи, присущих словесному и художественному пейзажам [5, с. 98–99]. Существенная разница, по мнению исследователя, наблюдается в цветовой палитре: гамма красок, к которым обращается в своем творчестве Тургенев ярче и разнообразнее, нежели в работах Коро.

В нашей статье мы попытаемся выявить характерные особенности колористической реализации тургеневского эпистолярного пейзажа, а также рассмотрим цветовые доминанты, учитывая виды пейзажного описания, присутствующего в переписке.

Е.А. Бурштинская, обращаясь к изучению цвета в портретах, содержащихся в прозе Тургенева, при-

ходит к выводу о наименьшей его изученности в плане цветописы по сравнению с тургеневским пейзажем [2, с. 3]. Колористическая специфика пейзажного описания действительно рассматривалась в работах многих тургеневедов: С.В. Протопопова, В.В. Голубкова, Г.Б. Курляндской и многих др.

А.Г. Цейтлин упоминает о том, что романному творчеству Тургенева присуще наличие зимнего пейзажа [8, с. 184]. Необходимо отметить, что рассказам цикла «Записки охотника» не свойственно описание зимней природы. Е.А. Бурштинская, в свою очередь, отмечает, что зимний пейзаж является важным элементом вещей снов персонажей произведений Тургенева.

Анализ эпистолярного наследия И.С. Тургенева позволяет нам сделать вывод о насыщенности писем из Спасского, периода ссылки писателя, картинами зимы. Традиционно зимний пейзаж ассоциируется с белоснежной краской. Действительно, автор заполняет пространство пейзажа белым цветом. Но важно сказать, что у Тургенева белый цвет несет семантику безжизненного, это символ непроходящей печали, безысходной тоски. В переписке встречаются следующие модификации: белый, резко-белый, белесоватый, молочный. Нередко писатель обращается к использованию цветосветовых антитез. Так в письме П. Виардо от 13 (25) октября 1852 г. Тургенев описывает ураган, бушевавший в Спасском: «вообразите себе ураган, сложный смерч, который не падает, но несется, кружится, затемняет воздух, хотя сам он и бел, и устилает землю до высоты человеческого роста; все бело – земля и небо» [6, П., т. 2, с. 398]. Справедливым будет сказать, что белый использован Тургеневым не только в зимнем сельском пейзаже, но и в городском. Так, при описании погоды в Париже автор, прибегая к сравнению, пишет: «Небо синевато-белое, как снятое молоко, улицы завалены бело-серым снегом, вроде знаменитого петербургского «песка»» [6, П., т. 9, с. 178]. Зимний городской пейзаж также представлен видами заснеженного Петербурга: «настоящая зима, белая, холодная – повсюду снег, санки и т. д. и т.д.» [6, П., т. 6, с. 398].

В данном контексте любопытен эпизод, изложенный в воспоминаниях Н.В. Щербаня, который, будучи в гостях у Тургенева, прямолинейно высказался об одной из картин, находящихся в кабинете писателя. Речь идет о зимнем пейзаже, который Щербань посчитал «сереньким», на что последовал ответ Тургенева: «Серенький, потому что зимний...» [4, с. 30]. Справедливым будет сказать, что серый в словесном зимнем пейзаже Тургенев в своем творчестве использовал в редких случаях, все же основным цветом является белый и светотеневые производные.

Говоря об ахроматических цветах, свойственных пейзажному описанию, обратимся к черному цвету. Пожалуй, это один самых редко употребляемых цветов в эпистолярном пейзаже. Данный цвет можно встретить в контрастных картинах закатного или ночного неба («по-иному бывает лишь вечером, когда на розовом фоне неба листья кажутся почти черными...» [6, П., т. 1, с.476]).

Для весеннего эпистолярного пейзажа характерен зеленый цвет. Пожалуй, классическим примером его использования служит цитата из письма Тургенева к Ж. Этцелю от 28 апреля (10 мая) 1869 г.: «Весь Баден-Баден – настоящий изумруд. Никогда мне не приходилось видеть ничего столь зеленого» [6, П., т. 8, с. 334]. В большинстве случаев зеленый цвет несет семантику молодости, пробуждения и обновления, например, «зеленая и прохладная аллея» [6, П., т. 1, с. 283] или «свежая и юная зелень» [6, П., т. 2, с. 156]. Исследователи выделяют, наряду с зеленой краской, синюю и красную, как наиболее распространенные в тургеневском пейзажном описании. По нашему мнению, данная градация применима к цветовому распределению в пределах переписки. Действительно, синий, лазурный, а также голубой цвета разной степени интенсивности присутствуют в пейзаже при описании неба. При этом возможно использование белого цвета (в зимнем пейзаже): «деревья обременены инеем – небо и земля, все бело – словно молочное море индийской мифологии» [6, П., т. 2, с. 209], – пишет Тургенев П.В. Анненкову 20 ноября (2 декабря) 1853 г. из Спасского. К слову, колористика неба в пейзажном описании может быть представлена серым цветом. В большинстве случаев описание ненастного дня включает данный цвет: «небо все еще серое от края и до края, без малейшего просвета» [6, П., т. 1, с. 466].

Необходимо отметить, что синий и голубой писатель использует в горном пейзаже, например, в письме П.В. Анненкову от 31 октября (12 ноября) 1857 г.: «Я влюблен в вечно зеленые дубы, зончатые пинии и отдаленные, бледно-голубые горы» [6, П., т. 3, с. 161]. Справедливым будет сказать об употреблении синего цвета и его оттенков при реализации морского пейзажа, что будет рассмотрено нами далее.

Возвращаясь к наиболее частотным цветам в прозе Тургенева, обратимся к возможным вариантам употребления красного в переписке писателя. Красный цвет в природе соответствует цвету зари в сочинениях Тургенева. В письме С.Т. Аксакову от 16 (28) мая 1853 г. из Спасского содержатся воспоминания о вечерней прогулке по осиновому лесу, вошедшие в текст романа «Отцы и дети». В этом эпизоде автор описывает «бледно-голубое небо, чуть обрумяненное зарей» [6, П., т.2, с. 156–157]. Красный цвет в основном возникает в пейзажах, где присутствуют объекты, освещенные солнечными лучами, например, «люцерна казалась завитой под косыми красными лучами солнца» [6, П., т. 1, с. 473]. Красный цвет в письмах представлен собственно красным, розовым, пунцовым («плоды шиповника в изгороди») [6, П., т. 1, с. 456].

Отдельно стоит сказать об употреблении желтого цвета. В большинстве случаев он содержится в осеннем пейзаже, в связи с этим цветообозначение ассоциируется с тихой грустью, угасанием, увяданием, отсутствием энергии, в отличие от зеленого цвета. Например, «поднимаясь из желтого моха, проросшего ягодой и голубикой» [6, П., т. 2, с. 173]. В письме И.А. Гончарову

от 7 (19) апреля 1859 г. из Спасского использована тавтология «поля обнажились и желтеют мертвенной желтизной» [6, П., т. 3, с. 290]. Желтый (золотистый) цвет – спутник липовых деревьев, описание которых присутствуют в пейзаже: «я ничего не знаю прелестнее наших орловских старых садов – и нигде на свете нет такого запаха и такой зелено-золотистой серости (вот Вам новое слово) под чуть-чуть лепечущими липами в этих узких и длинных аллеях» [6, П., т. 9, с. 264].

Отличительной чертой пейзажей И.С. Тургенева является мастерское изображение световоздушной среды: картины природы могут проглядывать сквозь ночной туман или утреннюю дымку; нередко автор обращается к изображению природы в дождливую погоду или после грозы (пр., «ледяной дождь хлещет по стеклам – небо то омерзительно тускло-белое, то свинцово-серое, а дождь все сильнее!» [7, П., т. 2, с. 393]); игра солнечного и звездного света, обуславливает блики на воде, а также цветовую многогранность и невероятные переливы, – к этим приемам Тургенев обращается неоднократно. Перечисленные особенности интересным образом влияют на возникновение ряда эффектов: проявляется металлический блеск («небо все по-прежнему медное и каменное» [6, П., т. 3, с. 236]), фактурность и мягкость («зелень деревьев перед моим окном отликает великолепными бархатными и золотистыми тонами» [6, П., т.11, кн.2, с. 415]) употребляются сравнения с кристаллами и стеклом («деревья блестят на солнце как стеклянные – и снег все затянул твердой белой корой» [6, П., т.2, с.206]). Интересны метаморфозы уже рассмотренных нами цветов: палитра пейзажа дополняется серебристым и золотистым цветами, последний, в свою очередь, существенно влияет на общий тон картин, смягчая краски или усиливая их.

Исследователи отмечают характерную многоплановость тургеневских картин. Необходимо сказать, что отчасти это обусловлено авторской техникой реализации световоздушной среды. К.В. Пигарев, рассмотревший тургеневский пейзаж в корреляции с живописными картинами природы, утверждает: «Свет является настоящим животворным началом в его пейзажах. И именно чувство света позволяет писателю достигать той «гармонии масс», которую он считал основной целью пейзажиста» [5, с. 85]. В письме П. Виардо представлен пейзаж спасского утра: «Стоит роскошное утро – воздух золотистый, прозрачный и кристально чистый; на ивах по ту сторону реки можно рассмотреть каждый листок» [7, П., т. 1, с. 351]. Излюбленным тургеневским приемом, позволявшим представить читателю картину природы во всей ее объемности и разноплановости, является описание панорамы, увиденной автором из своего окна. К примеру, в письме к М.Н. Толстой от 4 (16) июля 1857 г. встречается такой пейзаж: «Перед окнами широкая долина, покрытая всякого рода хлебом, фруктовыми деревьями, – а на небосклоне – зубчатая линия гор, лежащих на правом берегу Рейна. Место хорошее – да тени мало» [6, П., т. 3, с. 129].

В контексте вопроса, касающегося особенностей

светоцветовой реализации в эпистолярном пейзаже, интерес представляет морской пейзаж. В письме к Н.В. Станкевичу от 14 (26) апреля 1840 г. из Неаполя указано следующее: «Но цвет и блеск моря, серебристого там, где отражается в нем солнце, пересеченного долгими лиловыми полосами немного далее, темно-голубого на небосклоне, его туманное сияние около островов Капри и Некия – это небо, это благовонье, эта нега...» [6, П., т. 1, с. 181–182]. Воздушная перспектива в представленном пейзаже реализована таким образом, что возможно сказать о многоплановости данной картины, то есть пейзаж тем ярче и отчетливее, чем ближе к автору; в отдалении наблюдается растворение красок, будто «затуманивание». В колористическом плане, для морского пейзажа, характерно использование синей краски, а также световых характеристик, таких как «блеск», «сияние» и т. д. В качестве еще одной особенности выделенного пейзажа можно выделить авторскую модальность, выражающуюся в отсутствии завершенности повествования. Еще один пример традиционного морского пейзажного описания содержится в письме П. Виардо от 8 (20) октября 1848 г.: «игра красок – до, во время и после дождя – на море представляла собой нечто волшебное. Оно принимало иногда цвет перламутровой китайской туши с синеватыми отливами, потом становилось темно-зеленым благородного

тона или светло-синим с золотыми искорками; направо оно было молочно-белым; налево, у скал, темно-серым с пенистой каймой... и всё это изменялось, ежеминутно перемещалось, в зависимости от того, куда я поворачивал голову или как проходили облака» [6, П., т. 1, с. 464–465]. Помимо характерного синего цвета, палитра панорамы обогащается светоцветовыми эпитетами: отливами, перламутром, золотыми искрами. В данном пейзаже Тургенев использует характерный прием изменения цвета в зависимости от угла зрения.

Таким образом, можно сделать вывод о наличии в пейзажном описании, содержащемся в переписке И.С. Тургенева, ахроматических (белого, серого, черного), отличающихся по тональности, и хроматических (синего, зеленого, желтого и красного) цветов. При этом для зимнего пейзажа характерно использование белой краски и оттенков серого. Весенний пейзаж в колористическом плане ассоциируется с зеленым и его оттенками. Изображение картин осени передано с помощью желтого. Доминирующими цветами в описании неба являются синий и голубой. Красный цвет – спутник солнечного света и зари. Благодаря авторскому изображению световоздушной среды наблюдается: во-первых, обогащение художественной палитры, во-вторых, появление световых эффектов, в-третьих, «рельефность», глубокая перспектива изображаемых картин.

#### Библиографический список

1. *Березин А.Д.* Музеи литературы и искусства Москвы и Подмосковья. М.: Изд-во М-вакоммун. хозяйства РСФСР, 1963. 285 с.
2. *Буритинская Е.А.* Цвет как аспект литературного портрета в художественной прозе И.С. Тургенева : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.01.01 / Череповец. гос. ун-т. Череповец, 2000. 19 с.
3. *Вогюэ Э.М. de* Современные русские писатели: Толстой – Тургенев – Достоевский / Соч. Мельхиора де Вогюэ. М.: В.Н. Маракуев, 1887. 60, 72, 73 с.
4. *Петров С.М., Фридлянд В.Г.* И. С. Тургенев в воспоминаниях современников. В 2-х т. Т. 2. Изд. 2-е. М.: Худож. лит., 1983. 557 с.
5. *Пигарев К.В.* Русская литература и изобразительное искусство: Очерки о рус. нац. пейзаже середины XIX в. – М.: Наука, 1972. 123 с.
6. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем: в 28 т. М., Л.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1960–1968.
7. *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем: в 30 т.: сочинения: в 12 т.: письма : в 18 т. / И. С. Тургенев; АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). 2-е изд., испр. и доп. Москва : Наука, 1978 с.
8. *Цейтлин А.Г.* Мастерство Тургенева-романиста. Москва :Сов. писатель, 1958. 435 с.

#### References

1. *Berezin A.D.* Museums of literature and art of Moscow and Moscow region. M.: Publishing House of the Ministry of Communes. economy of the RSFSR, 1963. 285 p.
2. *Burshhtinskaya E.A.* Color as an aspect of a literary portrait in the fiction of I. S. Turgenev: Abstract of the thesis. ... candidate of Philological Sciences: 10.01.01 / Cherepovets. stateun-t. Cherepovets, 2000. 19 p.
3. *Vogüe E. M. de* Modern Russian writers: Tolstoy – Turgenev – Dostoevsky / Op. Melchior de Vogüet. M. : V.N. Marakuev, 1887. 60, 72, 73 p.
4. *Petrov S.M., Fridlyand V.G.* I. S. Turgenev in thememoirs of contemporaries. In 2 vols. V. 2. Ed. 2nd. M. : Artist. lit., 1983. 557 p.
5. *Pigarev K.V.* Russian literature and fine arts: Essays on Russian. nat. mid 19th century landscape. M. :Nauka, 1972. 123 p.
6. *Turgenev I.S.* Complete collection of works and letters: in 28 vols. M., L.: Acad. Sciences of the USSR, 1960–1968.
7. *Turgenev I.S.* Complete works and letters: in 30 volumes: works: in 12 volumes: letters: in 18 volumes / I.S. Turgenev; Academy of Sciences of the USSR. In-t rus. lit. (Pushkin house). 2nd ed., corrected. and additional. Moscow: Nauka, 1978 p.
8. *Zeitlin A.G.* The skill of Turgenev as a novelist. Moscow: Sov. writer, 1958. 435 p.

**МАКАРОВА А.А.**

аспирант, кафедра русской литературы XX–XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: ms.asyamakarova@mail.ru

**MAKAROVA A.A.**

Graduate Student, Department of Russian Literature XX–XXI Centuries and the History of Foreign Literature, Orel State University  
E-mail: ms.asyamakarova@mail.ru

### ОБРАЗЫ ДЕТСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ Л. ТОЛСТОГО И Л. АНДРЕЕВА

#### THE IMAGES OF CHILDHOOD IN L. TOLSTOY AND L. ANDREYEV'S WORKS

*Следование традициям великих мастеров – одна из особенностей литературы Серебряного века, и даже в творчестве таких самобытных авторов, как Л. Андреев, мы находим «переключку» с классиками. С Л. Толстым Л. Андреев роднит многое, в том числе теплые воспоминания о детстве, о тех людях, которые сыграли значительную роль в воспитании их писательского дара. Образы этих людей воссозданы в повести Л. Толстого «Детство» и в ранних рассказах Андреева.*

*Ключевые слова:* Л. Толстой, Л. Андреев, детство, семья, отец, мать, образ, творчество, жизнь, смерть.

*Following great masters' tradition – is one of the highlights of Silver Age literature and even in the art of such an original writer as L. Andreyev we find interchange with classics. L. Tolstoy and L. Andreyev are similar in different ways, among other things are warm recollections about childhood, about people who played significant role in accomplishing their literary talent. The images of these people are reconstructed in Tolstoy's novel "Childhood" and in Andreyev's early short stories.*

*Keywords:* L. Tolstoy, L. Andreyev, childhood, family, father, mother, image, art, life, death.

Леониду Андрееву, как и многим другим писателям, входившим в литературу на рубеже XIX–XX веков, – Д. Мережковскому, З. Гиппиус, М. Горькому, И. Бунину, А. Куприну, А. Ремизову, В. Брюсову, А. Блоку – посчастливилось быть современником гения – Льва Николаевича Толстого, которого он считал своим учителем. Они принадлежали к разным социальным слоям: Толстой – к старинному дворянскому роду, Андреев – к мещанской среде. Он родился на одной из окраинных улиц провинциального города Орла, хотя и прославленного именами великих прозаиков и поэтов: И. Тургенева, Н. Лескова, А. Фета, Ф. Тютчева, и был первенцем в многодетной семье Андреевых. В метрическом свидетельстве, выданном в церкви Михаила Архангела, записано: «...у частного землемера Николая Иванова Андреева и его жены Анастасии Николаевны, оба православные, родился сын Леонид тысяча восемьсот семьдесят первого года, августа девятого, а крещен одиннадцатого числа».

Разная социальная среда, следовательно, и впечатления детства разные! Однако именно они, образы детства, легли в основу раннего творчества и Л. Толстого, и Л. Андреева.

«Поэзией детства» назвал начальный этап своей жизни Л.Н. Толстой. С автобиографической трилогии «Детство», «Отрочество», «Юность» он начинает свой творческий путь. В пору написания трилогии – 50-е годы XIX века – дворянство, к которому принадлежал род Толстых, еще находилось в полном расцвете материального и духовного благополучия. Тем более это от-

носится к концу тридцатых годов – ко времени действия в повести «Детство». В слове «бывало», с которого начинается ряд воспоминаний героя повести Николеньки, образа во многом автобиографического, сосредоточен заряд прочности, уверенности в себе и своих близких, надежды на прекрасное будущее. Именно в детстве заложены те основы характера, которые несет в себе отпрыск дворянского рода: «Счастливая, счастливая, невозвратимая пора детства! Как не любить, не лелеять воспоминаний о ней? Воспоминания эти освежают, возвышают мою душу и служат для меня источником лучших наслаждений» [4, т. 1, с. 52].

Спаянность творчества и судьбы, философии и жизни – неотъемлемая черта Серебряного века, некий «мистический знак» (В. Ходасевич), и творчество Леонида Андреева, эстетически переживавшего факты собственной жизни, – яркий тому пример. В его произведениях нашли отражение неразделенная любовь («Он, она и водка», «Ложь», «Смех»), смерть отца и внезапно свалившаяся на плечи ответственность за большую семью («Весной», «Младость»), бессмысленно ранняя смерть «дамы Шуры», Александры Михайловны Велигорской, первой жены писателя, породившая пессимизм и безысходность произведений 1906–1908 годов («Жизнь человека», «Тьма», «Иуда Искариот»).

Будущий великий писатель родился от графа Николая Ильича Толстого и Марии Николаевны Толстой, урожденной княжны Волконской, 28 августа 1928 года. На втором году от рождения потерял мать, умершую тридцати девяти лет. Учение начал дома, с

губернером-немцем, представленным в «Детстве» под именем Карла Ивановича. Эта скупая биографическая справка приобретает совсем иное звучание в первой книге трилогии – «Детство», где каждый из уже названных – мать, отец, Карл Иванович – и неназванных – брат Володя, сестры, дядька Николай, юродивый Гриша и др. – персонажей становится художественным образом, приобретает общечеловеческую значимость.

В доме № 41 на 2-й Пушкирной улице, построенном в 1874 году Николаем Ивановичем Андреевым, прошли детство и отрочество будущего писателя, формировался характер «буйного орловца». В красивом, большом – в десять комнат – отцовском доме родились братья и сестры Леонида, здесь любимая его «маточка», с которой он на протяжении всей жизни ощущал «самую близкую душевную связь», давала ему первые, не прошедшие даром уроки доброты, самоотверженного служения семье, детям.

И отцовский дом, который Леонид покинул в 1891 году, отправившись в далекий Петербург, и церковь Михаила Архангела, и гимназия, в которой Андреев учился с 1882 года, и населенные «сапожниками, пенькотрепальщиками, кустарями-одиночками и иных свободных профессий представителями» [1, т. 1, с. 44] Посадские, Пушкирные, Стрелецкие улицы станут местом действия многих произведений Андреева. Орловские реалии и люди, с которыми сводила молодого писателя судьба, «отзовутся» в его рассказах «Буяниха», «Баргамот и Гараська», «Ангелочек», «Гостинец», «Алеша-дурочок», «Весенние обещания», в пьесе «Младость», в романе «Сашка Жегулев».

В воспоминаниях Толстого поражает четкость воспроизведения деталей, имеющих решающее значение для передачи душевных переживаний маленького героя: «12 августа 18..., ровно в третий день после дня моего рождения, в который мне минуло десять лет и в который я получил такие чудесные подарки, в семь часов утра Карл Иванович разбудил меня, ударив над самой моей головой хлопущкой – из сахарной бумаги на палке – по мухе» [4, т. 1, с. 11]. Этот прием – психологическую значимость детали – широко использует и Андреев. Создавая портрет героя рассказа «Баргамот и Гараська», «городового бляха № 20» Баргамота, он отмечает его «непомерную силищу», «достоинство... в сфере внутренней политики», строгость, хозяйственность, «рачительность» [1, т. 1, с. 44], а описание Пушкирной слободы дает представление о жизни не только Орла, но и всей провинциальной России.

Многочисленные «переклички» можно найти и в образах, созданных Толстым и Андреевым, как во второстепенных, так и заглавных. Прежде всего, это маленький герой, стоящий в центре повествования, доброе сердце которого открыто всему живому на свете – природе, животному миру, людям. Николенька Толстого любит своего учителя Карла Ивановича, у которого «добрый немецкий голос», «доброе немецкое лицо» [4, т. 1, с. 12], «большого приятеля Карла Ивановича» дядьку Николая, приказчика Якова, доезжачего Турку,

юродивого Гришу и, конечно, самых близких – «маман», «папа», братьев, сестер. Трагическим событием в жизни маленького героя становится смерть матери: «Со смертью матери окончилась для меня счастливая пора детства и началась новая эпоха – эпоха отрочества» [4, т. 1, с. 104].

Кончина матери изменила жизнь всей семьи и приблизила смерть наиболее близкого всей семье и самому Николеньке человека, Натальи Савишны, бывшей крепостной девки Наташки. Судьба Наташки является свидетельством того, что в поэтически воссозданной картине детства есть события и судьбы, которые разрушают эту картину. Гибельность крепостного права состояла не только в том, что судьбой человека распоряжался кто-то другой (за желание выйти замуж Наташка была сослана на скотный двор), но и в духовном рабстве. Сама Наталья просила у сославшего ее дедушки главного героя прощения и клялась, что прежняя «дурь» никогда не повторится. Она, как и ее несостоявшийся муж Фока, «вся жила в барском добре» [4, т. 1, с. 45] и продолжала служить господам до самой смерти.

Для Андреева страшным событием, перевернувшим все его представления о жизни, стала смерть отца. В 17 лет он, романтически настроенный юноша, становится опорой и надеждой большого семейства – матери, младших сестер и братьев. Впервые увидев так близко смерть родного человека, он, еще недавно обдумывающий самоубийство, находит смысл жизни в защите своих близких – «маленьких, и жалких, и одиноких» [1, т. 1, с. 376].

У Андреева, как и у Толстого, только маленькие дети, еще не испытавшие воздействия развращающей реальности, способны следовать в своем мышлении и поступках нравственным законам, и в этом они противопоставлены взрослым. Таковы герой рассказа «Алеша-дурочок» (1898), чье сострадание несчастному Алеше основано на утверждении нравственного, а не социального равенства людей; маленькая Санька из рассказа «В Сабурове» (1899), для которой имеет значение не «красота» безносого Пармена, а его доброта и любовь к ней. Главное в герое рассказа «Валя» (1900) – способность к любви и жертвенности, отсутствующая у взрослых, эгоистичных и жестоких в отношениях друг с другом. Ребенок оказывается способным сделать выбор – остаться с тем, кому он нужнее.

В описании отцов семейства у Толстого и Андреева тоже много сходного. О своем отце Толстой пишет, что «он был человеком прошлого века и имел общий молодежи того века неувимый характер рыцарства, самоуверенности, любезности и разгула... Две главные страсти его в жизни были карты и женщины» [4, т. 1, с. 37]. Любимым развлечением отца была охота. О характере отца Андреева наиболее ярко говорит эпизод из рассказа «Ангелочек», во многом автобиографичного: застав в кухне спасенного из полыни мокрого и несчастного дурочка Алешу, отец приказывает «убрать его!», но мольбы сына и, главное, жалость ко всеми гонимому ребенку смягчают сердце

главы семейства, и он разрешает Алеше остаться. Внешняя суровость и внутренняя доброта характерны для обоих отцов.

С пронзительной нежностью и любовью и у Толстого, и у Андреева воссоздан образ матери. У Толстого карие глаза матушки выражали «всегда одинаковую доброту и любовь» [4, т. 1, с. 16] не только к детям, но и ко всему живущему на земле. Вероятно, предчувствие близкой смерти делало ее восприимчивой ко всему прекрасному, к пониманию чувств и переживаний близких ей людей. Когда муж сообщает, что решил оставить при детях выполнившего свою функцию воспитателя, но всей душой привязавшегося к их семейству Карла Ивановича, Наталья Николаевна воспринимает это как должное: в их семье, где все основано на искренности, доброте и благородстве, этого «славного старика» не могли обидеть. Через десятилетия герой повести вспоминает «нежную руку», «милый голос», «грустную, очаровательную улыбку» матери.

Отношение Л. Андреева к матери наиболее полно и ярко раскрывается в эпистолярном наследии. Анастасия Николаевна Андреева была малограмотной женщиной, но это несколько не мешало её письменному общению с сыном. В одном из писем Андреев признается, что ему «чрезвычайно приятно читать каракулы» [2, с. 211] его «милой маточки» – так чаще всего называет он Анастасию Николаевну в письмах. «А ты очень много чувствуешь и понимаешь, гораздо больше, чем предполагают другие», – так объясняет причину своей откровенности Андреев. Поэтому письма к «маточке» длинные, обстоятельные; в них подробно излагаются события семейной жизни, далеко не всегда радостные, сообщается о здоровье собственном и домочадцев, о том, какая погода за окном, и пр. Свою откровенность в письмах Андреев объясняет следующим образом: «И я всегда так много пишу тебе не потому, что обязан и выполняю скучную повинность, а потому, что мне самому и интересно и нужно тебе писать, – нужно для собственной души» [2, с. 213].

Но жизнь не может быть наполнена только добротой и правдой: встречаются в ней и разочарования. Взрослому человеку детские обиды могут показаться слишком мелкими, не заслуживающими внимания, но для ребенка они оборачиваются серьезными испытаниями. Так, история с Иленькой, над которым зло подшутил Сережа Ивин, избавила героя повести от того «свежего, прекрасного чувства бескорыстной и беспредельной любви» [4, т. 1, с. 69], которое он испытывал к Сереже, и заставила задуматься о причинах собственной жестокости.

У юных героев Андреева гораздо больше причин для разочарований, чем у героев Толстого: среда их обитания более сурова и жестока. Жизнь подвергает их разным испытаниям: для «мальчика» из парикмахерской Петьки («Петька на даче») – это испытание непосильным трудом; для Вали («Валя») – необходимостью выбора между родной – нелюбимой, и неродной – но любимой – матерью; для Сашки («Ангелочек») – между

призрачной красотой, символом которой является восковой ангелочек, и убогой реальностью...

Еще один образ позволяет говорить о «переключке» в творчестве писателей – образ юродивого. Обычное значение слова «юродь» – дурак, безумный – приобретает в православии новый смысл. Целями юродства становятся обличение мирских ценностей, навлечение на себя поношений и оскорблений как способ пострадать за грехи людские. Многие, еще при жизни признанные юродивыми, почитаются в русской православной церкви как святые. Среди них Матрона Московская – святая Московская блаженная старица Христа ради юродивая.

В повести «Детство» глава пятая, о юродивом и страннике Грише, так и называется – «Юродивый». Л. Толстой дает подробное описание лица, одежды, голоса, движений Гриши, но особый трепет вызывают его, на первый взгляд, несвязные слова, которые оборачиваются пророчествами. «О-ох жалко! О-ох больно!.. сердечные... улетят», – предсказывает он скорый отъезд юных барчуков. Трагической нотой в повествование врывается его предсказание еще более ощутимой потери: «Жалко!.. улетела... улетит голубь в небо... ох, на могиле камень!» [4 т. 1, с. 26]. Отец и мать по-разному относятся к этой «породе людей». Отец считает, что таких, как Гриша, которые «расстраивают и без того слабые нервы некоторых особ», надо «сажать в полицию» [4., т. 1, с. 28]. Мать же верит и в искренность юродства, и в предсказания юродивого. Николенька явно разделяет жалость и симпатию матери к несчастному Грише. Писатель признается, что впечатление, которое произвел на него Гриша, и чувство, которое он возбудил, никогда не умрут в его памяти, и называет юродивого «великим христианином» [4, т. 1, с. 44].

Униженными и оскорбленными, как у Достоевского, на сходство с которым неоднократно указывали критики (Бабичева Ю.В., Безубов В.И., Ермакова М.Я., Иезуитова Л.А., Курляндская Г.Б. и др.), у Андреева чаще всего выступают дети. Против своего желания включенные в водоворот взрослой жизни, они лишены детства. Для десятилетнего Петьки («Петька на даче») символом «другой жизни» становится дача, где нет ненавистного хозяина парикмахерской Осипа Абрамовича, постоянных криков «Мальчик, воды!», надоевшего бульвара за окнами, а есть лес, речка, поле, новый друг – гимназист Митя, а главное – свобода. Так и не дождался обещанного гостинца «мальчишка-подмастерье» Семен Пустошкин, а проще – Сениста: напился на пасху Сазонка и забыл про своего друга («Гостинец»). Навсегда исчез из жизни обитателей Пушкарной улицы в Орле несчастный Алеша («Алеша – дурачок»), в которого «влюбился» герой рассказа. И эта «влюбленность» объясняется способностью ребенка сострадать. У взрослых, будь то хозяйка «кадетского корпуса» Акулина, ее сожитель Треплов, дворник Василий, кухарка Дарья или «барин» – отец героя – эта способность к состраданию давно утеряна.

Только дети, еще не испытавшие воздействия демонической реальности, способны следовать в мышле-

нии и поступках нравственным законам, и в этом они противопоставлены взрослым, – такова главная мысль рассказов Андреева о детях. Сострадание убогому, которое испытывает маленький герой рассказа, зиждется на утверждении нравственного, а не социального равенства людей. Нетерпимость ребенка к несправедливости, лжи, фальши, готовность встать на защиту униженных и оскорбленных сближает маленьких героев Толстого и Андреева.

В русской литературе мы встречаем и другое отношение к юродству и блаженным людям. Так, у И. Бунина в рассказе «Иоанн Рыдалец» «житие святого» далеко от истинной святости. Всю жизнь Иван «скитался и непристоен был. Он долго сидел на цепи в отцовской избе, грыз себе руки, грыз всякого, кто к нему приближался, часто кричал свое любимое: «Дай мне удовольствие! – и был нещадно бит и за ярость свою, и за непонятную

просьбу... Кровавоглазый, с пеной на губах, со всклокоченными волосами, он гонялся за людьми – и люди, крестьясь, бежали от него» [3, С. 128–129]. Образы юродивых мы встречаем и в других рассказах Бунина, и отношение к ним остается то же: физическое и духовное отторжение, недоверие к их святости.

Андреев встретился с Толстым «один единственный раз». Эта встреча и смерть Толстого нашли отражение в памфлете «Смерть Гулливера», где Андреев сатирически представил так называемых «учеников» и «почитателей» Толстого, в больших количествах явившихся после смерти писателя, и в очерке «За полгода до смерти». Эти два произведения, посвященные непосредственно Л. Толстому, логично завершают тот диалог в художественном творчестве, который вел Л. Андреев со своим учителем (так называл Л. Андреев Л. Толстого), начиная с ранних своих рассказов.

#### Библиографический список

1. Андреев Л.Н. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М., 1990.
2. Андреев Л.Н. S.O.S.: ATHENEUM-ФЕНИКС, Москва–СПб, 1994.
3. Бунин И.А. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 4. М., 1966.
4. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: В 22 т. Т. 1. М., 1978.

#### References

1. Andreev L.N. Collected Works: In 6 vols. Vol.1. M., 1990.
  2. Andreev L.N. S.O.S.: ATHENEUM-PHOENIX, Moscow –St. Petersburg, 1994.
  3. Bunin I.A. Collected Works: In 9 volumes. V. 4. M., 1966.
  4. Tolstoy L.N. Collected Works: In 22 vols. Vol. 1. M., 1978.
- 
-



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

**СКРЫТЫЙ РАЗГОВОР М. Л. ГАСПАРОВА И В. В. БИБИХИНА О БРЮСОВЕ  
И РОЖДЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПУБЛИЧНОСТИ В 1990-Е ГОДЫ**

**A HIDDEN CONVERSATION BETWEEN M. L. GASPAROV AND V.V. BIBIKHIN ABOUT BRYUSOV  
AND THE BIRTH OF ACADEMIC PUBLICITY IN THE 1990s**

*Усиленное внимание в 1990-е годы к наследию русского символизма было связано с поиском новых форм академической публичности. В статье доказывается, что ведущий филолог М.Л. Гаспаров и ведущий филолог В.В. Биbihин во многом выстраивали идеал публичности, отталкиваясь от опыта В.Я. Брюсова. Для них Брюсов был не только поэтом и организатором литературной жизни, но и оригинальным философом темпоральности, только Гаспаров сводил эту философию к поэтике, а Биbihин оспаривал, выстраивая свою оригинальную философскую программу.*

*Ключевые слова:* историзм, русская интеллигенция, публичный интеллект, Брюсов, Биbihин, поэтика, символизм.

*Increased attention in the 1990s to the heritage of Russian symbolism was associated with the search for new forms of academic publicity. The article proves that the leading philologist Michail Gasparov and the leading philosopher Vladimir Bibikhin largely formed the ideal of publicity, starting from the experience of Valery Bryusov. For them, Bryusov was not only a poet and organizer of literary life, but also an original philosopher of temporality, only Gasparov reduced this philosophy to the poetics, and Bibikhin challenged, grounding his original philosophical program.*

*Keywords:* historicism, Russian intelligentsia, public intellectual, Bryusov, Bibikhin, poetics, symbolism.

Интеллектуальные дискуссии 1990-х годов трудны для изучения по нескольким причинам. Во-первых, сама возможность вести дискуссии, причем сразу по многим направлениям и вопросам, не позволяла развернуто решать отдельные задачи: высказывание часто было направлено против различных, которые как бы отставив, невзирая на противоречия, воображаемый круг оппонентов. В таком случае фракционность, деление на круги, не признающие авторитета суждений друг друга, но ополчаются друг против друга, не позволяла вместе уточнять формулировки и смотреть, как поставлена проблема. Одно воображаемое единство с комплексом идей не принимает комплекса идей другого столь же воображаемого круга – но так как вскрывать противоречия оппонента опасно, это может вернуться ответными упреками в противоречиях, следовало указать на неуместность или странность чужих идей. Это объединение идей как принадлежности круга прямо противоположно тем навыкам различения между практиками, на котором настаивает современная критическая теория, показывающая границы осуществления той или иной идеи.

Во-вторых, некоторые основные интуиции, которыми руководствовались участники дискуссий не проговаривались, но только упоминались как высказанные уже на мировом поле, например, на международной

конференции, которая легитимировала это высказывание в дискуссионном поле. Обычным было сослаться на свой опыт преподавания или чтения доклада на Западе, чтобы придать начальным предпосылкам обозначаемых идей ценностный вес. При этом содержание высказывания оказывалось дважды ситуативным: как по представлению его предпосылок в незнакомом поле, в западном университете или музее, где нужно объяснять совершенно всё, так и по дальнейшей адаптации в текущей российской полемике, где не было вполне ясно, что означает такая картография идей. Нужно поэтому, беря многие тексты той эпохи, выяснять, что означает употребление простых слов, вроде «либерализм», имеется ли в виду попытка объяснить некоторую совокупность местных явлений действительному или мнимому западному читателю или некоторая текущая локальная ситуация, где это слово употребляется как инструмент солидарности или полемики.

Наконец, медийное обеспечение дискуссии бывало случайным: собственное регулярное издание или вещание было у всего круга, и здесь регулярное информационное производство скорее поддерживало общую иллюзию круга как единство, чем позволяло обсудить проблемы и даже полемически заострить тезисы. Конечно, в каждом кругу были свои лидеры мнений, способные в том числе регулярно объяснять свое

мнение публике и создавать новые научные и интеллектуальные направления; но для потребителей данного медиума эти объяснения были частью производства информации всем кругом, всем коллективом с разделяемыми ценностями и позициями. Поэтому понять каждое отдельное высказывание лидера мнений требует также понимания, в какой мере это часть регулярного производства идей данным медиа, а в какой мере – частное и осознанное начинание данного лидера мнений.

Два выдающихся деятеля русской культуры, М.Л. Гаспаров и В.В. Библихин, были лидерами мнений для значительной части интеллектуалов и гуманитариев, которых тогда сопоставляли именно как лидеров [4, с. 46]. Но они не представляли себя ни как лидеры научных школ, ни как создатели каких-то проектов или объединений людей, даже не были создателями какого-либо «круга» собеседников. Этим они отличались от интеллектуалов, выступавших в медиа и создававших свои учреждения. Ни Гаспаров, ни Библихин, охотно выступавшие публично и комментировавшие самые разные вопросы, не были регулярными производителями в науке или в медиа. Этим они отличались как от критиков того времени, от А.С. Немзера до Вяч. Н. Курицына, так и от интеллектуалов христианского возрождения, таких как Н.Л. Трауберг или Г.П. Чистяков.

В данной статье мы ставим вопрос, насколько выбор в пользу нерегулярности выступлений был намеренным, позволяющим лучше сформулировать свою научную и общественную позицию. Для этого мы реконструируем одну из дискуссий Гаспарова и Библихина – о природе символизма и о достаточности символистской поэтики для того, чтобы почувствовать современность, ощутить время культуры как эпоху, к которой мы тоже имеем какое-то отношение. На скрытый характер дискуссии или разговора Библихина с Гаспаровым уже обращали внимание в связи с дискуссиями о концепциях и методах перевода [5]. Фоном, конечно, был культ Серебряного века в начале 1990-х годов как творческой эпохи, которой следует приобщиться в том числе для того, чтобы приобрести историческое чувство, почувствовать себя в большой истории, в которой советская культура – эпизод.

Статья М.Л. Гаспарова [3] сначала была напечатана в 1992 г. в малотиражном сборнике, но более широкому читателю стала известна в составе его избранного – одной из первых книг издательства «Новое литературное обозрение». Его статью можно понимать как проекцию на эстетические закономерности развития поэзии тезиса Аверинцева [1] о слабости эрудиции этого периода, о том, как много всего путали деятели символизма, так что Вяч. Ив. Иванов выглядел исключением. Как Аверинцев ловил символистов на провалах эрудиции и непоследовательности и даже капризности картины культуры, так же и Гаспаров указывал, что символистская поэтика не была последовательной, а была у большинства символистов произвольной, без особого обоснования как избираемых образцов, так и правил следования им.

Основная идея статьи Гаспарова – догоняющее развитие в случае русского символизма не обеспечило никакого успеха. Значительную часть русского символизма, от Бальмонта до Гиппиус и Вяч. Иванова Гаспаров объявляет не символизмом, а неоромантизмом, продолжением медитативной и философской лирики романтической эпохи. Как раз эта лирика аллегорически связывает явления природы, события истории и внутренние переживаний. Поэтика большинства авторов символистской эпохи оказывается аллегорической, а не символистской: ведь символ подразумевает множественность толкований, тогда как в этой поэзии множественно может быть истолкована только главная идея или интуиция, а переключки образов, параллели образов и их когерентность подчинены скорее романтической эмоции и заведомо известным и привычным читателю аллегорическим ходам.

Гаспаров объясняет эту ситуацию ориентацией русского символизма сразу на две традиции, находившиеся во Франции в полемическом отношении, парнасскую и символистскую. Последнюю Гаспаров сближает с импрессионизмом в широком смысле. При этом поэты решали по-разному эту антиномию: Иннокентий Анненский связал «парнасцев» и «проклятых» с помощью наиболее общих лирических мотивов, таких как индивидуальное страдание, недостижимость полной красоты и т. д. Блок, о котором Гаспаров говорит ближе к концу статьи, выбрал символизм, благодаря чуткости к основной фигуре, *антиэмфазе*, расширению значения, так что ему удалось совместить эстетический и мировоззренческий символизм.

В конце концов, хотя метод Гаспарова не подразумевал обособления гениев, Блок выступает таким универсальным гением, который объединил оба вектора русского символизма – символизм как технику в духе Брюсова и символизм как мирозерцание и миропонимание в духе Андрея Белого. Сам Гаспаров указывает, что христианское понимание символов Библии санкционировало как использование их в качестве речевых фигур, так и приобщение с их помощью к тайнам Писания:

Этот опыт библейской символики очень повлиял на судьбу слова «символ»: в «светском» понимании оно оставалось простым риторическим приемом, применимым к любому материалу, в «духовном» же понимании оно прочно оказалось связано с религиозной тематикой как земной знак несказуемых небесных истин [3, с. 302].

Здесь мы сразу должны оговорить, что обе санкции имеют смысл только внутри определенных жанров. Понятно, что библейские символы, особенно такие общие, как вода или огонь, могут употребляться в одном ряду с другими риторическими фигурами – но только в жанре проповеди, где уместны любые риторические фигуры, лишь бы они служили цели проповеди. Столь же понятно, что эти символы могут оказаться догматически или аскетически императивными, но опять же в жанре катехизиса или песнопения, где емкость и целесообразность формы акцентирует символическое в символе, способность соответствовать учению и духовному

переживанию. Но Гаспаров ничего не говорит в этой статье о жанрах, но только о литературных влияниях, которые при ускоренном развитии литературы угрожают больше разрывами, чем связями.

При этом Брюсов оказывается в его изображении единственным, кто был последователен в применении жанров для собственных целей, и поэтому и добился формулирования символизма; хотя большая часть его творчества была не символистской, а парнасской. Брюсов весьма рано, утверждает Гаспаров, предпочел пластические решения импрессионистической зыбкости значений. Апофеозом стал поздний Брюсов, подражающий Пастернаку, где вроде бы разорванность реплик поддерживается такой же продуманной структурой отношения к прошлому и будущему, симметрией пророчеств и воспоминаний, начинающейся в точке единой страсти или скорби и разрешающейся открытым финалом, и он же (как мы бы сказали) *саспенс*, но не переходящий ни в какое действие, как и в более ранних парнасских стихах.

В такой технике жесткого лирического построения, заканчивающегося *саспенсом*, Гаспаров увидел отказ от романтической темпоральности, где нужно было остановить миг. Брюсов, напротив, рассекает миг, делает его предметом исследования прошлого и будущего, так что движения в прошлое и будущее сходятся в точке страсти, но и в будущей точке футуристической неопределенности. Тем самым, Брюсов оказывается преодолевшим футуризм, отказавшимся от его планирования неопределенности значений и темпоральных переживаний в пользу вполне парнасской или новой парнасской структуры, как показывает Гаспаров, разбирая позднее стихотворение Брюсова «Кругами двумя» (1921):

«Идею» этого стихотворения (в том смысле, в каком Брюсов употреблял это слово в статье «Синтетика поэзии») можно приблизительно пересказать так: «Для мысли из настоящего есть путь в прошлое и путь в будущее; но они смыкаются и в начале – через стихию страсти, и в конце – еще неизвестно, через что» [3, с. 292–293].

Итак, мы видим, что для Брюсова, по Гаспарову, время существует как то, что стало предметом разнонаправленных векторных движений и что подчиняется порядкам совершенно парнасского использования символов, где старые эстетические принципы, такие как мимесис, доводятся до предела, превращая прошлое и будущее во взаимные отражения, так что извлекать смысл из их столкновения можно либо как страсть мига, либо как мечту о неопределенном будущем. Этого будущего можно достичь разве трудом, – откуда и происходит апофеоз труда в поздних стихах Брюсова, которые нельзя считать только идеологическими.

Книга Гаспарова вышла весной 1995 г. (хотя даты подписания в печать в ней нет), а осенью Библихин прочел курс «Пора». Этот курс можно считать частью большого проекта, специфицирующего русскую философию, к которому относятся и многие позднейшие ра-

боты Библихина. Библихин как раз считал, что в русской философии, в противоположность философии сознания в аналитической традиции и континентальной гегельянской линии, можно осмыслить миг и будущее иначе, чем мы того ожидали. Миг, или *кайрос*, может быть понят не как то, что мы делим с помощью векторов, а как граница качественных изменений, как то, что происходит на надлежащем месте

В словаре *кайрос* в первом значении «надлежащая мера» (...) ритм и гармония; надлежащее место (помните, что и у нашей «поры» тоже есть местное значение) и чаще и обычно надлежащее, удобное время, удобный случай [2, с. 30].

И будущее тогда понимается не как что-то неведомое, но как то, что может спровоцировать качественное изменение, новый сценарий развития событий, что вполне нашло продолжение в наследующей напрямую Библихину современной кайрологии [6]:

Еще раз: где столкновение с границей, с камнем, непроходимость, там искра, вспышка, смена аспекта, и к этому Аристотель спокойно готов, что глаза сменяются, с ними весь пейзаж сменится, но пока – красиво взглядеться, сейчас мы увидим почему красиво, действительно красиво, если смотреть *извне* времени (...) Время явно было, раз было значит нет. Время возможно будет, т. е. значит пока нет (...) на время мы пока еще наскочили второпях, в него не вникли [2, с. 33].

Далее, беседуя с Аристотелем, Библихин развивает мысль, что в классическом понимании время не счет, а отграничение от качественных изменений. Аристотель боится качественного изменения, что вдруг время станет другим в том смысле, что станет вещью другого рода – раз оно новое, раз каждое «теперь» прибавляется как новое. Поэтому само понимание времени позволяет не дать формулу количественного счета, но исключить опасные качественные изменения. «с величинами не нашего изобретения обращаться неудобно» [2, с. 64]. В этом Библихин видел вдохновение и для русской философии, которая может не инструментализировать основные философские понятия, как «время», но почтительно останавливаться перед ними и мыслить *другое начало*.

Библихин указывает, что русская философия в лице А. Ф. Лосева уже иронично относилась к инструментализации понятия времени. Так, излагая позицию Лосева [2, с. 61], как тот предлагал упростить формулы Аристотеля, введя понятие «становления», или различив объективное и субъективное время, чтобы избежать противоречия в определении времени как «меры» (что чем измеряется, события временем или время событиями), Библихин замечает, что такое предложение само по себе иронично. Библихин изображает остраненную картину, которая возникает при рассмотрении таких предложений всерьез:

он [Аристотель] же жил давно, все тогда ходили странноватые, прошлое для нас, мы говорили, всегда тонировано, подкрашено. Оно для нас закрыто патиной времени [2, с. 62].

Итак, рубить узлы не получается, у нас будет

только очередная эстетическая стилизация времени. И в лекции от 24 октября Библихин переходит как раз к Брюсову, утверждая, что Брюсов вполне эксплуатировал и понятие становления, и понятие субъективного и объективного времени. И далее, упрекая Брюсова в глухоте к слову, Библихин как раз перед разговором о Брюсове излагает ту самую векторную теорию времени, которую, по Гаспарову, отстаивал Брюсов. Это теория, в которой настоящее разрезает время на векторы стремления «к которому». Страсть Брюсова превращается в «отмеченный момент», тогда как некоторое неопределенное будущее оказывается другим полюсом:

Из-за явности настоящего, оно так и так на обоих полюсах явное, оно тот отмеченный момент, к которому, если надо сцепить время, смотрим на настоящее: чем еще его слепить как не тем, что оно или было, или будет или есть так или иначе настоящее. И тем же настоящим разрезаем время, на по ту и по сю сторону, одно еще не, другое уже не. Опять не в том смысле, что мы можем указать пальцем на еще не настоящее и уже не настоящее (Брюсов: был глух к слову, когда звал поэта прежде всего, юношу бледного со взором горящим, «не живи настоящим»). Боюсь, что для самого Брюсова это правило значило больше чем он подозревал. Я не требую от Брюсова, чтобы он научился различать между настоящим, но по крайней мере просто заметить, отметить себе, что на это слово так как он запросто наступать нельзя, что там ловушка [2, с. 84].

Таким образом, Библихин заподозрил Брюсова в том, что он как раз, не живя настоящим, не принимая настоящего как символ, видел в нем только страсть, загонял себя в ловушку страсти. Тогда как у нас этой субъективной страсти Брюсова, его парнасской и импрессионистической *конstellации* нет, и поэтому мы можем только попасть в ловушку *вообще*. Так уточнение Гаспаровым поэтики Брюсова как парнасской и постфутуристической позволило возродить опасение Аристотеля на новом уровне: не надо превращать время в такую качественно иную вещь, как ловушка.

Если Брюсов в поэтике пытался слепить время на одних основаниях, страсти, стилизованной под французский Парнас, а разделить на других основаниях, основаниях импрессионистической эмпатии как переживания всего, что творится необычного в истории, – то мы, не принадлежа к традициям Брюсова, этой привилегией не обладаем. Для нас это будет просто слепливание и разрезание, пустые символы, которые не привязаны к этим стилям эпохи.

Тем самым Библихин дополнил Гаспарова, отчасти его оспорив: дело не в том, что символ можно понимать по-разному и русская культура, недопоняв символ,

осталась во многом в романтизме, или реализовала понимание символа в индивидуальном, хотя и невероятно очень привлекательном опыте Блока. Символ как таковой уже понят, уже встроен в «настоящее», и проблема состоит только в том, что это настоящее может оказаться где угодно, – и тогда мы будем понимать время как качественное, как «слепленное», то есть вымышленное как время некоторого качества. Брюсов исходил из того, что такого перехода к качеству происходить не может, а есть только синхронизация событий, каждое из которых может оказаться предметом страсти (или предметом труда как страсти).

Тогда как Библихин, ссылаясь на Аристотеля, утверждает, что такая опасность всегда есть; и только знание того, как что-то стало настоящим, без употребления терминов «становление» или «объективность», поможет понять, где мы оказались, – не только в какой *поре*, но и в каком *времени*: «В том покое двигателя и время станет чудным» [2, с. 95]. Настоящее возникает не как факт на сцене, а как «граница» [2, с. 97]. «Неужели ему [Аристотелю] действительно достаточно одного сдвига?» [2, с. 97]. Аристотель оказывается союзником не жанрового понимания времени, но предшествующего жанрам способа отношения к времени как событию, обладающему собственной мерой.

Итак, Библихин учитывает предпринятую Гаспаровым реконструкцию темпоральности Брюсова, но оспаривает ее, исходя из того, что принятие толкования символизма Гаспаровым требует принять ряд предпосылок, в частности, что все в культуре примерно знают, что такое жанр проповеди, и как там используется символ. Перед нами что-то вроде неоговариваемых предпосылок тех самых дискуссий 1990-х годов, с которых мы начали. Библихин вполне оговаривает эти предпосылки, показывая, как появляется идея эстетического созерцания прошлого (у Лосева), и соответствующий подбор жанров, и как возможно говорить о моральном провале Брюсова и с позиций проповеди, и позиций аскезы, – при этом различая эти позиции.

Таким образом, взаимное место Гаспарова и Библихина как интеллектуалов можно уточнить. Это не выразители какого-то движения и не представители личной позиции внутри круга. Это те, кто впервые в нерегулярных выступлениях оговорил предпосылки дискуссий, кто стал относиться к формам переживания времени отстраненно, а не пылко или утопично. Но чтобы это было не просто отношением, а настоящей оговоркой, как надо говорить об эпохе или поколении, потребовались не отдельные заявления Гаспарова и Библихина, но их скрытый диалог.

### Библиографический список

1. Аверинцев С.С. Системность символов в поэзии Вячеслава Иванова // Контекст: Литературно-теоретические исследования. 1989. С. 42–56.
2. Библихин В.В. Пора (время-бытие). СПб.: Владимир Даль, 2015. 367 с.
3. Гаспаров М.Л. Антиномичность поэтики русского модернизма // Его же. Избранные статьи. О стихе. О стихах. О поэтах. М.: Новое литературное обозрение, 1995. С. 286–304.

4. *Козырев А.П.* “Логос” сшивает несколько совершенно разных эпох, диаметральных по своим устремлениям, надеждам, ожиданиям, стилям // Логос. 2014. № 4. С. 45–55.
5. *Фокин С.Л.* Владимир Библихин и Вальтер Беньямин о сущности перевода // Вестник Ленинградского государственного университета им. АС Пушкина. 2013. Т. 2, №. 1. С. 16–27.
6. *Alymova E.V.* Socratic dialogue as kairotic logos. // Journal Sib. Fed. Univ. Humanit. Soc. Sci., 13(8), Pp. 1238–1249. DOI: 10.17516/1997-1370-0504.

#### References

1. *Averintsev S.S.* Consistency of symbols in the poetry of Vyacheslav Ivanov. Context: Literary and theoretical studies. 1989. Pp. 42–56. (in Russian)
  2. *Bibikhin V.V.* It's time (time-being). St. Petersburg: Vladimir Dahl Publ, 2015. 367 p. (in Russian)
  3. *Gasparov M.L.* The antinomy of the poetics of Russian modernism. Idem. Selected articles. About the verse. About verses. About poets. Moscow: New Literary Observer Publ., 1995. Pp. 286–304. (in Russian)
  4. *Kozyrev A.P.* “Logos” stitches together several completely different eras, diametrical in their aspirations, hopes, expectations, styles. Logos. 2014. No. 4. Pp. 45–55. (in Russian)
  5. *Fokin S.L.* Vladimir Bibikhin and Walter Benyamin on the essence of translation // Bulletin of the Leningrad State University. AS Pushkin. 2013. Vol. 2, no. 1. pp. 16-27. (in Russian)
  6. *Alymova E.V.* Socratic dialogue as kairotic logos. Journal Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. Sci., 13(8), Pp. 1238–1249. DOI: 10.17516/1997-1370-0504.
-

**МАРТЫНОВА Е.М.**

доктор филологических наук, доцент, Академия ФСО  
России  
E-mail: lm1973@mail.ru

**MARTYNOVA E.M.**

Doctor of Philology, Associate Professor, Federal Guard  
Service Academy of Russia  
E-mail: lm1973@mail.ru

## КЬЯРОСКУРО В ПОЭТИКЕ Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО

### CHIAROSCURO IN THE POETICS OF R.I. ROZHDESTVENSKY

*В статье исследуется такая межсемиотическая корреляция между живописью и литературой, как использование техники кьяроскуро; рассматриваются функции кьяроскуро в творчестве поэта-шестидесятника Р.И. Рождественского; проводится анализ метафорических значений выявленных светомононимий.*

*Ключевые слова:* кьяроскуро/светотень, интермедиальность, синтетизм, семиосфера, экфрасис, метафора.

*The article touches upon the use of chiaroscuro technique as intersemiotic correlation between painting and literature. The functions of chiaroscuro in R.I. Rozhdestvensky's works are considered. The analysis of metaphorical meanings of light nominations obtained is implemented.*

*Keywords:* chiaroscuro/light-and-shade, intermediality, synthesis, semiosphere, ekphrasis, metaphor.

В эпоху глобализации, интеграции, цифровизации – явлений, инициировавших агрегирование различных медиа, жанров и стилей в архитектонике произведений искусства, культурных артефактов, литературных текстов, актуальность приобретает исследование обнаруживаемых между ними межсемиотических корреляций и интермедиальных ссылок.

Медиальное рассматривается как особый формат передачи информации, а медиальность как «привязанность смысловыражения к определенному формату» [6, с. 8].

Исследователи анализируют многообразные медиаальные форматы, их пересечение и интеграцию. В различных интерпретациях их взаимопроникновение получает разные наименования: интермедиальность, мульти- и плюримедиальность, кроссмедиальность, трансмедиальность, ремедиация, медиасинтез, гибридизация и мультимодальность [см. 14]. М.В. Загидуллина оперирует термином панмедиализация, понимая под ним тиражирование контента для «неопределенного адресата» с помощью цифрового протокола. Исследователь утверждает, что развитие технологий способствует модификации всех элементов процесса коммуникации: непосредственных участников, каналов связи и природы самого искусства [1, с. 61–62]. В.Е. Чернявская вводит понятие интердискурсивности – диалога дискурсов, т.е. определенного сходства тем, сюжетов, мотивов в произведениях разных авторов [6, с. 12].

Г. Риппл называет одной из причин, по которой невозможно разработать одно определение интермедиальности, тот факт, что этот феномен стал ключевой концепцией во многих дисциплинах – литературе, культуре, театроведении, истории искусств, музыковедении, философии, социологии, киноиндустрии, медиа и исследовании комиксов [14, с. 1].

Согласно теории И.О. Раевски медиаальные форматы могут 1) сочетаться: опера, кино, театр, перформансы, иллюстрированные рукописи, комиксы, компьютерные инсталляции и т. д.; 2) трансформироваться в другие медиаальные форматы: экранизации, новеллизации и пр.; 3) включать интермедиальные ссылки: например, в литературном тексте на музыкальное произведение; имитировать и использовать кинематографические приемы: крупный план, монтажные переходы; экфрасис [13, с. 51–52].

В диссертационном исследовании А.Г. Сидоровой фигурируют два типа интермедиальных интерференций: трансфигурация (инкорпорация в литературный текст образов и мотивов других видов художественного нарратива) и транспозиция (структурные корреляции) [5, с. 23].

В центре внимания ученых стоит вопрос: можно ли говорить о существовании между художественными медиа отчетливо выраженных границ? Л. Эллестрём настаивает на том, что все медиа скорее пересекаются, чем граничат друг с другом [8, с. 4], а у Ф. Чаппл и Ч. Каттенбелта интермедиальность ассоциируется с размыванием общих границ [7, с. 11]. Э. Паунд придерживается мнения, что медиа имеют четкие границы [11], а Г. Риппл отмечает гибкость и постоянную изменчивость позиций и границ художественных форм [14, с. 5].

На наш взгляд, коммуникативное пространство имеет интегративную сущность, что ближе к синтетизму, чем к интермедиальности или кроссмедиальности. Имеющиеся у разных видов искусства коммуникационные средства развиваются параллельно, поэтому неудивительно, что между ними наблюдается некоторое сходство. Это свидетельствует об их принадлежности к единой семиосфере, наличии между ними глубин-

ной связи, происхождении из одного первоисточника. Любое искусство рассчитано на воображение реципиента. Прочитанный текст, увиденное изображение, услышанная последовательность звуков, которые он воспроизводит в памяти или другом формате, могут в значительной степени отличаться от оригинала и интерпретироваться с позиций его мировосприятия и миропонимания. Следует признать, что из-за различия в наборе средств коммуникации изображение, предъявляемое на холсте, и текст, содержащий тщательную вербальную «прорисовку» этого изображения, представляют собой два разных произведения искусства.

В поле зрения ученых попадают различные художественные медиа. Так, А. Петё рассматривает кино как искусство, инкорпорирующее в себе формы остальных видов искусства, инициирующее их слияние и диалог [12, с. xiii]; в фокусе изучения Ф. Чаппл и Ч. Каттенбелта находятся гибридные театральные представления [7]. Достаточно много исследований посвящены экфрасису – литературному тексту, в котором визуальный нарратив превращается в вербальный [см., например, 9]. М. Кригер называет это явление «рисованием словом» или «словесной живописью» (word-painting), а результат – вербальным изображением (verbal icon). Исследователь различает естественные знаки (natural signs), призванные наиболее натурально транслировать изображение видимого объекта, и произвольные знаки (arbitrary signs), передающие изображение видимого объекта опосредованно [10].

Ученые подчеркивают разницу в восприятии одного и того же изображения поэтом и художником, отмечая достаточную бедность и неопределенность словесной цветовой гаммы, а также способность художника различать гораздо больше цветов и оттенков. Средства коммуникации поэта не позволяют ему отразить во всей полноте то, что может выразить красками художник [11, с. 36–37].

В этой связи необходимо заметить, что если по сравнению с потенциалом художника ресурсы поэта ограничены, то инструментарий художника, в свою очередь, не идет ни в какое сравнение с колористической экспрессивностью природы.

В основе всего лежит свет. Оптические свойства света – преломление, отражение, поглощение, рассеивание – позволяют живым существам различать видимые объекты. Свет воздействует на сетчатку глаза, вызывая цветовые ощущения.

В живописи существует техника, основанная на контрастной игре света и тени. Она зародилась в кругу итальянских мастеров, заключалась в применении белил и туши на покрытой темным грунтом бумаге и получила название кьяроскуро (от ит. *chiaroscuro* – светотень). Различают «гравюру кьяроскуро» и «рисунк кьяроскуро» – первый вид представляет собой цветную ксилографию, напечатанную разными блоками, а второй исполняется на цветной бумаге, причем для изображения света используется белая тушь, а тьмы – чернила [2]. Светотень используется для акцента на определен-

ном образе или его детали, придания ему объемности, усиления четкости формы и глубины цвета.

Вербальное кьяроскуро обладает еще более широкими возможностями. Нанося на умозрительный грунт один вербальный мазок за другим, автор поэтического произведения не только воспроизводит семиотические коды живописи. Нередко прием светотени приобретает метафорический/символический характер. Техника кьяроскуро неотделима от другого приема живописи – перспективы, обеспечивающей соблюдение пространственных отношений.

Цель настоящего исследования: проанализировать еще не изученный аспект творчества поэта-шестидесятника Роберта Ивановича Рождественского – функции кьяроскуро и способы его языковой репрезентации в произведениях поэта.

В поэтике Р.И. Рождественского кьяроскуро обнаруживает широкий диапазон смыслов. В стихотворении «Утро» описывается противостояние двух правд – света и тьмы. Свет борется не только с тьмой физической, но и с тьмой нравственной. Темнота скрывает моральную нечистоплотность, муки совести, грязь, «искаженные лица врагов». По мнению автора, настало время все это увидеть и искоренить.

«Песня о белом облаке» – это прощание с молодостью и мольба поэта о том, чтобы белое облако, выступающее метафорой юности, первой любви, «самой светлой» мечты, не превратилось в «черную тучу», «мглу плакучую».

Контраст белого и черного, метафорические значения которых меняются местами, отражен в стихотворении «Голос африканского поэта». Для героя этого произведения «дьявол – белый», а «черный – бог Иисус Христос». Цветопись белая ворона – «черный в ваших пестрых городах» добавляет в антитезу белое/черное третий элемент – пестрые города, отрицающий предыдущие.

Творчеству литовского советского графика Стасиса Красаускаса, создавшего иллюстрации к поэме Р.И. Рождественского «Реквием», также было свойственно классическое кьяроскуро – белые линии на черном фоне. В посвященном Красаускасу стихотворении поэт пытается воспроизвести эту технику, противопоставляя большие, хмурые окна больницы, в которой умирает его друг, и трагический ответ, высвечивающийся в них.

Однако в поэтике Р.И. Рождественского свет и тьма не только поляризуются, но и представляют собой единое целое, невозможное друг без друга. Так, природные антиподы туча и облако сотканы из одного материала: туча «лепит» себя из «призрачного света» и «сумеречной тени» («Перед грозой»), а над созданием облаков «потрудились солнечный разлив и тьма кромешная» («Облака»).

Философия творчества Р.И. Рождественского заключается в мысли о сосуществовании светлого и темного, а также о том, что жизнь человека расчерчена на полосы, которые сменяют друг друга как день и ночь, добро и зло («И каждому – поочередно – то солнечно,

то темно» [4, с. 521]). Проживая жизнь, человек должен познать свет и тьму («Человек родился», «Ксенин»).

Палитра вербального воплощения явления света в поэзии Р.И. Рождественского многообразна. Помимо лексем *светить, мерцать, сиять, светлеть* поэт использует репрезентанты *разливаться, прошивать, пронизывать, хлестать*. Метафорой восхода солнца становится употребление лексемы *восходить* в сочетании «восходят желтые тигриные глаза»; «всходил в зенит» поднятый над снежной пустыней советский флаг. Особое уважение и почтение транслируются в ласковом поэтическом обращении *свет-Федосова* к народной сказительнице И.А. Федосовой («На Юсовой горе»).

Насыщена светоминаниями пейзажная лирика Р.И. Рождественского. «Глыбы света» нависают в стихотворении о курортном литовском поселке Нида; красноватым светом озаряют мир дюны в произведении «Невероятное спасибо, дюны!»; «свет сквозной» и «отсвет покоя» исходят от берез. Энергией и светом проникнуто начало дня в стихотворении «Быть человеком!». Свет выступает в качестве границы между небом и землей, разъединяет их, ведя за собой утро («На фестивале поэзии»).

Урбанистический пейзаж тоже не обделен светом. В стихотворении «Нью-Йорк сверху» город предстает в «желтом нимбе» огней, для которых поэт находит такие метафоры, как «тлеющие угли небывалого костра», «цветастый жар», из которого восходит «масса света», способная покачнуть самолет.

У Р.И. Рождественского не встречается экфрасис как детальная прорисовка пейзажа или какого-то объекта. Его описания похожи, скорее, на эскиз или скетч. Примером могут служить стихотворения «Не доставая до поручня...» и «Песок размахнулся надменно и голо...», в которых читатель видит только набросок, замысел картины, но не саму картину. Поэт оставляет реципиенту возможность дорисовать и раскрасить изображение. Эскизность его творений проявляется и в синтаксическом оформлении: использовании коротких предложений – аналога легкого мазка кистью.

Социально-политический аспект в значении лексемы «свет» прослеживается в стихотворении «Подъем флага». Флаг освещает лица первопроходцев, его предназначение – высвечивать «шкурников и трусов». В поэме «Посвящение» в длинном списке незаменимых вещей Р.И. Рождественский упоминает и «отсветы флага». Необходимо отметить, что в творчестве поэта аналогия между солнцем, рассветом и флагом проводится неоднократно (ср. «Надо мною рассвет, будто знамя» [4, с. 1042]).

Шестидесятники творили в период великих строк. В едином ключе написаны поэма Е.А. Евтушенко «Братская ГЭС» и стихотворение Р.И. Рождественского «Зея», повествующее о строительстве Зейской ГЭС. Поэт уверен, что на ее свет повернутся «все подсолнухи шара земного» [4, с. 511].

Как мы уже упоминали в [3], одна из центральных тем в творчестве Р.И. Рождественского – Великая

Отечественная война и память о павших на этой войне. С позиций языковой репрезентации феномена света война ассоциируется у поэта с «белесым пожаром вместо света» («Письмо в ХХХ век»). Вечный огонь у Р.И. Рождественского в родстве с рассветом и зарей, от него «теплет и светлеет Земля», а салют Победы – это «светлые слезы», которые текут «по щекам Земли».

В поэтике Р.И. Рождественского свет источают как материальные объекты: солнце, земля, звезды, реки, облака, березы, флаги, слезы, свежий хлеб, так и абстрактные феномены: нежность, память, любовь, минуты.

Солнце представляет особую важность для Р.И. Рождественского. Многочисленные оды солнцу поет он в стихах, написанных от лица поклонявшихся светилу инков. Он называет солнце «непобедимым богом» в отличие от «темных, как мгла, хмурых», мрачных идолов. Поэт-инка молится «ласковому пламени», «солменным, пронзительным лучам», «крутым светлым столбам», призывает солнце *грянуть, сиять, жить*. «Именем солнца» клянется молодое поколение павшим за Родину допеть и достроить то, что не доделали они («Реквием»). Поэт называет себя «сыном веры в солнце». Тем не менее он показывает и оборотную сторону солнца. В стихотворении «Засуха» оно «жестокое, свирепое», его свет подобен тьме – «Так светит солнце, что в глазах темно» [4, с. 129].

Будучи поэтом-песенником Р.И. Рождественский с любовью пишет о музыке и песне, наделяя их светом. В стихотворении «Встреча друзей» песня подобна заре, которая «наполняется светом»; «светла и величава» песня о Родине; светится «Интернационал» в устах комиссара в «Балладе о бессмертии», а музыка Яна Сибелиуса соткана из «света и снега».

Любовь к женщине для поэта пронизана ослепительным светом. В стихотворении «Чудо» любовь – это пожар, который полыхает, заставляя застывшую в зимней спячке природу ожить вне расписания. Любовь изливает такой свет, «что мельчайший шрифт читался наверняка...» [4, с. 573]. Сияющие на стене слова «Элка, я люблю тебя!» («Надпись») находят в душе поэта метафорический отклик – *сплох, вулкан Этна* – вот светоминания, которые он присваивает этому чувству. В представлении Р.И. Рождественского женщина сама по себе «излучает высокий свет», «светло смеется в гостях», в ней перемежаются грусть, задумчивость и свет, торжественность («Ожидание (Монолог женщины)»).

Свет в поэзии Р.И. Рождественского не только высвечивает значимые вещи, но, если необходимо, он гаснет, уступая место чему-то более важному на тот момент. В стихотворении «Песня» отсутствие света позволяет сконцентрироваться на голосе певца, а в стихотворении «Сон» свет выключается, чтобы можно было уснуть.

Темнота/тьма у поэта отождествляется прежде всего со смертью. Он называет ее «главной темнотой», «наползающей тьмой». Из тьмы небытия смотрят и говорят с ныне живущими мертвые, отдавшие свои жизни за Отечество. Любопытно, что эпитет *ослепительный* употребляется с противоположными по своему значе-



нию лексемами *свет* и *тьма*. И в том, и в другом случаях ключевой становится сема внезапности – резкой смены тьмы на яркий свет или света на непроглядную тьму. Светономинация *темный* характеризует негативный аспект какого-то явления: *темные дела, темная беда*. В *темном углу* живут сплетни. Метафора *темный ветер* означает беду. Темнота *крадется, заползает, отпрыгивает*.

В творчестве Р.И. Рождественского тьма – это также символ невежества, из которого люди не выбрались бы, если бы были бессмертны.

Поэзия Р.И. Рождественского светлая в буквальном и метафорическом смыслах. Она проникнута солнцем, верой в по-настоящему светлое будущее. Все фундаментальные ценности вписываются в полотно поэтического текста исключительно светлыми мазками. А тени лишь усиливают ощущение света. Характерный для творчества Р.И. Рождественского цветовой минимализм отражает нравственный максимализм поэта. Он имеет четкое представление о том, что такое свет и что такое тьма, и в духе времени вербализует свое понимание кьяроскуро жизни.

### Библиографический список

1. *Zagidullina M.V.* Интермедальность в эпоху тотальной медиатизации: как технологии влияют на литературу и ее теорию // Павермановские чтения. Литература. Музыка. Театр: сборник научных трудов. М.: Кабинетный ученый, 2017. С. 60–77.
2. Кьяроскуро в живописи. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://gallerix.ru/pedia/painting--chiaroscuro/> (дата обращения: 06.11.2021)
3. *Мартынова Е.М.* Искусство плаката и публицистическая поэзия Р.И. Рождественского: пересечение семиотических систем // Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение. Сборник научных трудов V Международной научно-практической конференции (14–15 октября 2021 г., г. Орел, ОГУ имени И.С. Тургенева). Орел, ОГУ имени И.С. Тургенева, издательство «Картуш», 2021. С. 368–374.
4. *Рождественский Р.И.* Собрание стихотворений, песен и поэм в одном томе. М.: Издательство «Э», 2018. 1088 с.
5. *Сидорова А.Г.* Интермедальная поэтика современной отечественной прозы (литература, живопись, музыка): автореферат дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2006.
6. *Чернявская В.Е.* Медальность: опыт осмысления формирующейся парадигмы в лингвистике // Медиалингвистика. 2015. № 1 (6). С. 7–14.
7. *Chapple F., Kattenbelt C.* Key Issues in Intermediality in Theatre and Performance / In *Intermediality in Theatre and Performance*. F. Chapple, C. Kattenbelt (Eds.). Amsterdam: Rodopi, 2006. Pp. 11–25.
8. *Ellerström L.* Introduction / In *Media Borders, Multimodality and Intermediality*. L. Ellerström (Ed.). Basingstoke (England); New York: Palgrave Macmillan, 2010. Pp. 1–10.
9. *Heffernan J.* Ekphrasis: Theory / In *Handbook of Intermediality: Literature – Image – Sound – Music*. G. Rippl (Ed.). Berlin; Boston: De Gruyter, 2015. Pp. 35–49.
10. *Krieger M.* Ekphrasis: The Illusion of the Natural Sign. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1992.
11. *Pound E. I* Gather the Limbs of Osiris / In *Ezra Pound: Selected Prose, 1909–1965*. W. Cookson (Ed.). New York: New Directions, 1973. Pp. 21–43.
12. *Pethő Á.* Cinema and Intermediality: the Passion for the In-between. – Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing, 2020.
13. *Rajewsky I. O.* Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality // *Intermédialités*. 2005. № 6. Зр. 43–64.
14. *Rippl G.* Introduction / In *Handbook of Intermediality: Literature – Image – Sound – Music*. G. Rippl (Ed.). Berlin; Boston: De Gruyter, 2015. Зр. 1–31.

### References

1. *Zagidullina M.V.* Intermediality in the Era of Total Mediatization: How Technologies Influence Literature and Its Theory // Paverman Readings. Literature. Music. Theater: Collection of Scientific Works. M.: Cabinet Scientist, 2017. Pp. 60–77.
2. Chiaroscuro in Painting. [Electronic resource]. Available at: <https://gallerix.ru/pedia/painting--chiaroscuro/> (accessed 06.11.2021)
3. *Martynova E.M.* Poster Art and Publicistic Poetry of R.I. Rozhdestvensky: Semiotic Parallels // Language. Culture. Communication: Studying and Training. Collection of Scientific Papers of the V International Scientific and Practical Conference (October 14–15, 2021, Orel, Orel State University). Orel, Kartush Publishing House, 2021. Pp. 368–374.
4. *Rozhdestvensky R.I.* Collection of Poems and Songs in One Volume. M., 2018. 1088p.
5. *Sidorova A.G.* Intermedial Poetics of Modern Russian Prose (Literature, Painting, Music): Abstract of the Dissertation ... Candidate of Philological Sciences. Barnaul, 2006.
6. *Chernyavskaya V.E.* Mediality: the Experience of Understanding the Emerging Paradigm in Linguistics // *Media Linguistics*. 2015. No. 1 (6). Pp. 7–14.1.
7. *Chapple F., Kattenbelt C.* Key Issues in Intermediality in Theatre and Performance / In *Intermediality in Theatre and Performance*. F. Chapple, C. Kattenbelt (Eds.). Amsterdam: Rodopi, 2006. Pp. 11–25.
8. *Ellerström L.* Introduction / In *Media Borders, Multimodality and Intermediality*. L. Ellerström (Ed.). Basingstoke (England); New York: Palgrave Macmillan, 2010. Pp. 1–10.
9. *Heffernan J.* Ekphrasis: Theory / In *Handbook of Intermediality: Literature – Image – Sound – Music*. G. Rippl (Ed.). Berlin; Boston: De Gruyter, 2015. Pp. 35–49.
10. *Krieger M.* Ekphrasis: The Illusion of the Natural Sign. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1992.
11. *Pound E. I* Gather the Limbs of Osiris / In *Ezra Pound: Selected Prose, 1909–1965*. W. Cookson (Ed.). New York: New Directions, 1973. Pp. 21–43.
12. *Pethő Á.* Cinema and Intermediality: the Passion for the In-between. – Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing, 2020.
13. *Rajewsky I. O.* Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality // *Intermédialités*. 2005. № 6. Pp. 43–64.
14. *Rippl G.* Introduction / In *Handbook of Intermediality: Literature – Image – Sound – Music*. G. Rippl (Ed.). Berlin; Boston: De Gruyter, 2015. Pp. 1–31.

**МИХЕИЧЕВА Е.А.**

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: inoliterat@mail.ru

**MIKHEICHEVA E.A.**

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Literature of the XX-XXI Centuries and the History of Foreign Literature, Orel State University  
E-mail: inoliterat@mail.ru

## «БЫВШИЕ ЛЮДИ» В ТВОРЧЕСТВЕ М. ГОРЬКОГО И Л. АНДРЕЕВА

### “FORMER PEOPLE” IN M. GORKY AND L. ANDREYEV’S WORKS

*Тема «бывших людей» возникает в раннем творчестве и М. Горького, и Л. Андреева, и в подходе к ней у писателей-современников есть как сходство, так и отличие. М. Горький, который отрочество и юность провел «в людях», видит достоинства и недостатки «бывших людей». Для Л. Андреева «бывшие люди» – жертвы социального неравенства, и они заслуживают только сочувствия и сострадания.*

*Ключевые слова:* М. Горький, Л. Андреев, бывшие люди, рассказ, биография, сходство, полемика, герой, контраст, пейзаж.

*“Former people” theme appears in early works of M. Gorky and L. Andreyev and in their approach there are similarities and differences. M. Gorky, who spent his youth “in people”, saw their virtues and shortcomings. For L. Andreyev “former people” are victims of social inequality and deserve only compassion.*

*Keywords:* M. Gorky, L. Andreyev, “former people”, short story, biography, similarity, polemics, hero, contrast, landscape.

К проблеме «Горький-Андреев» не раз обращались исследователи. Существенный вклад в разработку проблемы внесло издание 72 тома «Литературного наследства» [5], вступительная статья к нему К.Д. Муратовой. Личные взаимоотношения писателей и их переписка в творчестве интересовали как современников Л. Андреева – М. Горького (А. Блока, А. Белого, М. Волошина, В. Буренина, В. Воровского, А. Луначарского), так и исследователей более позднего времени: (В.И. Беззубова, Ю.В. Бабичеву, Л.А. Иезуитову, Л.А. Колобаеву, Л.А. Смирнову, В.А. Мескина и многих других). «Они несоединимы, но и немислимы один без другого» – так назвала главу об Андрееве – Горьком в своей книге «Творчество Леонида Андреева и эпоха модерна» Г.Н. Боева, она же говорит о «скрытой полемике с Горьким» [3, с. 357], которую на протяжении всей творческой жизни вел Андреев. На наш взгляд, полемическая составляющая есть и в заявленной нами теме.

Тема «бывших людей» возникает в раннем творчестве и Горького, и Андреева, и в подходе к ней у них есть как сходство, так и отличие. Сходство состоит в том, что Горький, как и Андреев, в художественной форме передает факты собственной жизни, а отличие проистекает из того, что судьбы их, особенно на раннем этапе жизни, во многом различны.

Андреев родился в благополучной, с хорошим достатком семье (по крайней мере, достаток был да 1887 года – до смерти отца семейства), успешно окончил Орловскую мужскую классическую гимназию, затем юридический факультет Московского университета, по-

сле окончания университета неплохо кормила журналистика, хотя он и называл ее «поденщиной». Первая же книга рассказов (1901) сделала его известным писателем.

Биография Горького широко известна: отца потерял в трехлетнем возрасте, мать умерла в 1877 году, когда мальчику было 9 лет, но еще до смерти матери он был отдан в дом деда, владельца красильной мастерской в Нижнем Новгороде. Краткое обучение в приходской школе и в слободском реальном училище не давало права поступления в университет, поэтому «школой» стала жизнь «в людях». Андреев в молодости видел жизнь из окна уютного домика на 2-й Пушкарной улице в Орле – Горький странствовал, сменил массу профессий, узнал, что такое голод, тяжкий труд, людская неблагодарность.

Хотя есть и «схождение» биографий писателей-современников. Как и Андреев, Горький занимался журналистской деятельностью, писал статьи, фельетоны, очерки для «Самарской газеты» (Андреев работал в газете «Курьер»), а с 1897 г. сотрудничал с журналами «Русская мысль», «Новое слово», другими изданиями. Оба в юности были психически неуравновешенными подростками, что проявилось в склонности к самоубийству (у Андреева этот факт его биографии нашел художественное воплощение в рассказе «Весной», в пьесе «Младость», у Горького – в повести «Мои университеты»). Оба быстро «пошли в гору», стали известны: у Горького в 1898 году вышло 2 тома произведений, у Андреева, при активном участии Горького, в 1901 году – книга рассказов.

Герои ранних рассказов Горького обладают сходными качествами. Многие из них когда-то имели приличную жизнь, профессию, считали себя членами общества, теперь же они – «бывшие люди»: скверно ругаются, пьют водку, воруют. Такими их делает жизнь. Емельян Пиляй, герой одноименного рассказа, настолько обозлен на жизнь, что готов «клюкнуть денежного человека по башке». Случайная встреча с девочкой, которая хотела утопиться, помогает раскрыться в Емельяне, казалось бы, невысказанным для него качествам – доброте и жалости. И сразу вспоминается рассказ Андреева «Что видела галка», в котором готовые к разбою и убийству люди под влиянием речей священника осознают свой грех и раскаиваются.

«Иди ты, брат, на соль!» – с этой фразы начинаются несколько рассказов Горького. «Идти на соль» – это и спасение (не подохнешь с голоду), и погибель («дело каторжное», «отчаянное дело»). Глубже понять трагизм жизни помогает пейзаж. Контраст удушающей жары – и «волн Кубани» (тот же контраст помогает раскрытию трагических судеб героев рассказа «Дед Архип и Ленка»); степи по обе стороны реки – как противопоставление рабства и свободы, зла и добра. У Андреева жара также сопутствует трагедиям: в жаркий июльский полдень тонет «худенький, черненький мальчик Вася», сын Василия Фивейского; жарким летом трагически гибнут попадьа и Семен Мосягин («Жизнь Василия Фивейского»), и эти события ломают судьбы других людей.

Рассказы «Мой спутник» и «Челкаш» написаны в 1894 году и близки по стилистике. Горький суров и бескомпромиссен в отношении к своим героям. Встреча героя рассказа с князем Шакро Птадзе происходит в гавани, как и встреча Челкаша с Гаврилой; и «суতোлка порта» – свист пароходов и локомотивов, звон цепей, крики рабочих – способствует тому, что человек ощущает себя жалким и беспомощным в этом водовороте портовой жизни.

В повести «Горемыка Павел» рассказывается о судьбе человека, которого «ткнули под забор» родители – «очень скромные люди» [4, Т.1, с. 192] – и фактически обрекли на «житие под забором». С горькой иронией называя «младенца Павла» «истым фаталистом», рассказчик, тем не менее, подтверждает фатальную неизбежность тех несчастий, которые выпали на долю Павла, начиная с рождения и кончая приговором – двенадцать лет каторги за убийство любовницы.

На наш взгляд, нечто «горьковское» есть в героях ранних рассказов Андреева. Так, будочник Арефий Гиблый, проникшийся сочувствием к «младенцу Павлу» и усыновивший мальчика, представлен Горьким «человеком мрачным, сутулым, любителем одиночества... и страшным ненавистником многословия» [4, Т.1, с. 194], и эти качества сближают его с «городовым бляха № 20» Иваном Акиндиновичем Бергамотовым из рассказа Андреева «Баргамот и Гараська». «Высокий, толстый, сильный, громогласный» герой Андреева напоминает «мастодонта или одного из тех милых, но по-

гибший созданий», которые давно покинули землю [1, Т.1, с. 43].

Один из любимых художественных приемов раннего Горького – прием контраста. Герой-повествователь в рассказе «Мой спутник», добрый, бескорыстный, искренне желает помочь случайному попутчику; он даже способен вынести унижительное помывание со стороны своего спутника. Князь Шакро, напротив, грубый, бесцеремонный, ленивый, кичащийся знатностью и богатством, о которых он постоянно напоминает попутчику. Его вполне устраивает «захват чужой личности» – возможность жить за счет другого человека. У него своя философия, согласно которой он – представитель знатного кавказского рода – может и должен пользоваться всеми благами жизни. В итоге, все его обещания «наградить» спутника в Тифлисе, где у него «все есть», оказываются ложью. «Он научил меня многому, чего не найдешь в толстых фолиантах, написанных мудрецами» [4, Т.1, с. 149] – признается герой рассказа.

Венчает тему «бывших людей» в творчестве М. Горького пьеса «На дне», в которой весь пласт этой части русского мира представлен в широком многообразии. Это и вчерашний рабочий Клещ, который надеется на возвращение в профессию, и мечтающий о спокойной семейной жизни потомственный вор Пепел, и романтически настроенная проститутка Настя, и навевающий «человечеству сон золотой» странник Лука, и избравший бродяжничество способом протеста Сатин.

Героями ранее упомянутого рассказа «Баргамот и Гараська» Л. Андреева, напечатанного в московской газете «Курьер» и обратившего на начинающего писателя внимание современников, М. Горького в том числе, становятся «обитатели одной из окраинных улиц города Орла... – пушкари, «проломленные головы», жители Пушкарной улицы. Кстати, сейчас это не окраина, а почти центр города, и хотя улица Вторая Пушкарная еще сохраняет некоторый «андреевский» колорит (на ней находится дом-музей Л.Н. Андреева), вокруг постепенно вырастают многоэтажные дома. В рассказе упоминается «угол Пушкарной и 3-й Посадской улиц», где стоял на посту Иван Акиндинович Бергамотов. «У Михаила Архангела звонили?» [1, Т.1, с. 48] – спрашивает Гараська Баргамота. Имеется в виду церковь, в которой крестили самого Леонида Андреева.

Герой рассказа «Алеша-дурачок» – одиннадцатилетний мальчик, в котором узнаваем сам Андреев. Определив жанр произведения как «очерк», Андреев хочет подчеркнуть его документальность. С тонкой иронией, в принципе характерной для ранней прозы Андреева, лирический герой описывает свое громоздкое одеяние, сравнивает себя с путешественником, «придавленным обвалом в Альпийских горах». «Дом наш находился на окраине города О. по Пушкарной улице» [1, Т.1, с. 70] – сообщает «Мелит Николаевич» (так называет его в доме прислуга, для которой имя «Леонид» слишком сложно в произношении). В первый раз увидев несчастного Алешу («заметил чьи-то грязные ноги, попиравшие чистые каменные ступени парадного крыльца»), мальчик,

«влюбился в него», и эта любовь – не что иное, как сострадание, интуитивное осознание несправедливости мира, который делит людей на сытых, благополучных и обездоленных, несчастных. «Детское сердце, еще не уставшее любить и сострадать», противопоставлено в рассказе очерстевшим сердцам взрослых, способных поддаться на уговоры и один раз совершить доброе дело (мать дала Алеше рубль, а отец позволил ему остаться на кухне), но не проникнуться состраданием и любовью, на которые способен маленький герой.

В рассказе «Из жизни штабс-капитана Каблукова» в «мерзком городишке», в котором прозябает штабс-капитан, также узнаваем Орел. «В деревне Собакиной» бедствуют родственники денщика Кукушкина, ради которых он идет на воровство. Деревня Собакино также находится в Орловской губернии. Название происходит от фамилии владельцев – Московских и Орловских дворян Собакиных. Позже деревня переименована в село Архангельское, название которому дано по названию церкви, служившей приходом для жителей окрестных деревень, в том числе сельца Горохово, уроженцем ко-

торого был Н.С. Лесков. В 1831 году будущего автора «Очарованного странника» и других гениальных произведений крестили «в селе Горохово, оно же Собакино Орловского уезда и губернии» [см. 2, Ашихмина]. Современное название села – Володарское; в честь революционера В. Володарского.

Таким образом, Горький, сам какое-то время принадлежавший к разряду «бывших людей», знавший их жизнь не со стороны, видевший их достоинства и недостатки, в подходе к созданию этих образов старается быть максимально объективным: он сочувствует их несостоявшимся судьбам, но долю вины возлагает и на них самих. Прообразами героев Андреева были реальные люди, жизнь которых он наблюдал из «красивого», «богатого» дома (рассказ «У окна»), искренне им сочувствовал, но не был их товарищем по несчастью. Андреевские «бывшие люди» заслуживают только сочувствия: они жертвы социального неравенства, и изменить их жизнь могут только серьезные общественные преобразования.

#### Библиографический список

1. Андреев Л.Н. Собрание соч.: В 6., Т.1. М., 1990.
2. Ашихмина Е.Н. В этом странном городе... Орел, 2016.
3. Боева Г.Н. Творчество Леонида Андреева и эпоха модерна. СПб, 2016.
4. Горький М. Собрание соч.: В 8 т., Т.1. М., 1987.
5. Горький и Леонид Андреев. Неизданная переписка. Литературное наследство. Т.72. М: Наука. 1965.

#### References

1. Andreev L.N. Collected works: In 6., V.1. M., 1990.
  2. Ashikhmina E.N. In this strange city... Orel, 2016.
  3. Boeva G.N. Creativity of Leonid Andreev and the era of modernity. St. Petersburg, 2016.
  4. Gorky M. Collection of works: In 8 vols., Vol. 1. M., 1987.
  5. Gorky and Leonid Andreev. Unpublished correspondence. literary heritage. T.72. M: Science. 1965.
- 
-

**ОВСЯННИКОВА А.А.**

магистрант, кафедра истории русской литературы  
XI-XIX вв., Орловский государственный университет  
имени И.С. Тургенева  
E-mail: nastyaorel1998@gmail.com

**OVSYANNIKOVA A.A.**

Master's Student, Department of History of Russian  
Literature of XI-XIX Centuries, Orel State University  
E-mail: nastyaorel1998@gmail.com

**ЁЖИК И МЕДВЕЖОНОК В ТУМАНЕ: СКАЗОЧНЫЙ МИР СЕРГЕЯ  
КОЗЛОВА В ЗЕРКАЛЕ ВОСТОЧНОЙ ФИЛОСОФИИ**

**HEDGEHOG AND BEAR-CUB IN THE FOG: THE FAIRY-TALE WORLD  
OF SERGEI KOZLOV IN THE MIRROR OF EASTERN PHILOSOPHY**

*В статье предпринята попытка соотнесения философской сказки С.Г. Козлова с основными положениями даосизма и дзэн-буддизма. Автор приходит к выводу о типологическом сходстве между ними. Обнаружены идейные переключки по таким позициям, как единство микро- и макрокосма, «просветление» в качестве жизненной перспективы, недеяние и молчание как психотехнические средства, идея церемониального единения с миром, «мудрый ребенок» как человеческий идеал.*

*Ключевые слова: философская сказка; сравнительный метод; даосизм; дзэн; трансперсональный опыт; диалог; абсурд; недеяние; просветление; мудрый ребенок; молчание; чайная церемония.*

*The article is a comparison of S.G. Kozlov's philosophical tale with the main provisions of Taoism and Zen. The author believes that there is a typological similarity between them. In the course of the study, ideological coincidences were found on the issues of the unity of the microcosm and the macrocosm, about enlightenment as a life perspective, about inaction and silence as psychotechnical means, in the idea of ceremonial unity with the world, in the idea of a wise child.*

*Keywords: philosophical tale; comparative method; taoism; zen; transpersonal experience; dialogue; absurdity; inaction; enlightenment; wise child; silence; tea ceremony.*

Творчество отечественного писателя Сергея Григорьевича Козлова (1939–2010) являет собой яркий пример гармоничного сочетания глубины и непосредственности. Его сказки, казалось бы, рассчитанные на детскую аудиторию, при всей кажущейся простоте явно выходят за пределы литературы для (до)школьников. Поэтому нет ничего удивительного в том, что для немногочисленных исследователей наследия этого писателя уже стало общим местом отнесение историй о Ёжике и Медвежонке к жанру философской сказки, наряду с произведениями А.А. Иванова, Г.Б. Остера, Г.М. Цыферова. А исследователь современной философской сказки А.В. Тихомирова склонна рассматривать козловский цикл о Ёжике и Медвежонке в качестве образца для изучения основных жанровых черт, среди которых проникновенный лиризм, ярко выраженная ирония, особые отношения персонажей с природой, ключевая роль диалога в композиции и яркий образ детства [11, 12, 13]. Вместе с тем, мы вынуждены констатировать, что при обращении к творчеству С.Г. Козлова акцент часто смещается в сторону педагогических эффектов от чтения его сказок детьми и для детей [3, 16, 17, 18], в то время как целостного и последовательного исследования сказочной вселенной писателя в качестве философского феномена не было и нет в настоящий момент, хотя для этого есть все основания. По наше-

му мнению, одним из наиболее эффективных способов решения этой задачи могло бы стать сравнительное исследование, соотнесение с некоторыми философскими традициями. Наша статья представляет собой попытку такого соотнесения. В данном случае в роли объектов для сравнения выступают религиозно-философские течения даосизм и дзэн-буддизм, по-видимому, оказавшие определённое влияние на содержание и общую атмосферу сказок российского автора.

Нельзя сказать, чтобы ранее в принципе не предпринималось попыток соотнесения сказочного цикла о Ёжике и Медвежонке с восточными философскими традициями, однако эти сопоставления, в первую очередь, связаны с легендарным мультфильмом «Ёжик в тумане» Юрия Норштейна. Примечательно, что сам Норштейн в книге «Снег на траве» признается в своей любви к личности и произведениям Мацуо Басё, а также в интересе к дзэн-буддизму в целом [7, с. 227, 240, 243], в связи с чем вполне оправданно допущение о влиянии последних на творчество мультипликатора. При этом фигура автора литературного первоисточника фактически выносится за скобки, а его сказка оказывается всего лишь исходным материалом, ставшим основой для создания мультипликационного шедевра.

Сам писатель-сказочник Сергей Козлов был явно неравнодушен к ориентальной тематике, а в его цикле

о неразлучных друзьях Ёжике и Медвежонке нередко можно встретить прямые обращения к ней. Чего стоит, к примеру, завязка миниатюры «В гостях у собаки»: «Однажды Ёжику приснилось, что они с Медвежонком попали в Китай и китайский Ёжик с китайским Медвежонком пригласили их в гости к китайской Собаке» [4, с. 19]. В сказке «Великий китайский поэт» герои активно обсуждают китайскую культуру, а в конце делается внезапный, но очень важный для понимания авторского замысла вывод: «А Ёжику с Медвежонком вдруг стало грустно-грустно, оттого что у них в лесу нет ни одного великого поэта, который бы всё как есть написал и про дождь, который, как цапля, ходит по тростниковой крыше, и про печёную картошку с хрустящей корочкой, от которой, когда её разломишь, идёт золотой дымок» [4, с. 23].

Согласно её сюжету, в гости к Ёжику и Медвежонку приходит некий Кот с банджо на плече и «странным» именем *Басё* (явная отсылка к японскому поэту XVII века Мацуо Басё), поющий загадочные и очень притягательные для слушателей куплеты. Эти короткие трёхстрочные песенки весьма напоминают знаменитые японские хокку, которые являются наиболее точным воплощением созерцательно-гармонической философии дзэн в искусстве.

Из-за отсутствия специальных исследований, посвященных биографии Козлова, весьма проблематично выносить суждения о его отношении к философским традициям Востока и о том, насколько сам писатель был увлечен ими. Мы предлагаем посмотреть на сказочную вселенную С.Г. Козлова в *сравнительной* перспективе. Мы не утверждаем, что встречающиеся в его текстах переключки с идеями и образами восточных философских традиций являются результатом прямого заимствования и адаптации на российской почве китайской или японской экзотики, хотя этот вариант исключить нельзя. Речь пойдет вовсе не о *генетической связи*, а, скорее, об *идейных переключках и типологическом сходстве*: восточная философская традиция выступает в нашем случае в роли зеркала или камертона, которые позволяют *оттенить*<sup>1</sup> особенности и выявить доминанты того мира, в котором живут и взаимодействуют персонажи российского сказочника.

Прежде всего, оговоримся, что в нашем случае в роли систем восточной философии, с которыми предполагается соотнести сказочную философию С.Г. Козлова, выступают даосизм и дзэн-буддизм, находящиеся в родстве между собой и типологически сходные. В обоих случаях мы имеем дело с *религиозно-философскими* системами, соединившими собственно философию с религиозными идеями и практиками. В обоих случаях основой духовной практики оказывается специфический *трансперсональный опыт*, предполагающий гармонизацию отношений с миром и переживание единения с Абсолютом (первоосновой бытия), имеющим безличный характер и фактически совпадающим с природой. Путь к этому состоянию лежит через изменение состояния сознания («просветление», *сатори* в япон-

ской традиции). В трактовке даосизма и дзэн-буддизма мы опирались на исследования Е.А. Торчинова [14, 15], Г.С. Померанца [8, 9, 10], Н.Н. Шацких [19], на первоисточник даосской (и, опосредованно, дзэн-буддистской) традиции – приписываемый Лао-цзы трактат «Дао дэ цзин» [1], а также на наиболее известный сборник дзэнских коанов «Железная флейта» [2].

Анализируя авторский стиль С.Г. Козлова на примере его сборника «Правда, мы будем всегда?», М.М. Коваленко и И.Г. Минералова определяют его как непрекращающуюся беседу-размышление, тем самым невольно отсылая читателя к «рефлексирующей» восточной традиции. На протяжении всего повествования две, на первый взгляд, непохожие, но в действительности родственные и не умеющие существовать друг без друга души – мечтательный интеллигентный Ёжик и его добродушный, непоседливый приятель Медвежонк – размышляют о смысле жизни на фоне постоянно сменяющихся времён года, являющихся при этом непосредственным отражением их жизненного пути [3, с. 60]. Здесь, на наш взгляд, и выявляются некоторые черты вселенной Сергея Козлова, которые сближают её с даосской и дзэнской традициями: это, во-первых, особая роль диалога в композиции подавляющего большинства его сказок и, во-вторых, функции пейзажа в тексте.

Диалог как жанр был и остаётся популярным в философии дзэн-буддизма. С XI в. отрывки из *мондо, коаны*, использовались учениками в качестве текстов для упражнений в медитации. Коан – это неразрешимый ребус, загадка без разгадки, которую ученики, тем не менее, обязаны решить, дабы постичь смысл учения дзэн [6, с. 259–260]. Вот, пожалуй, наиболее известный пример такой абсурдной загадки: «*Вы висите над пропастью, зацепившись зубами за куст; в это время вас спрашивают: “В чём истина дзэн?” Что бы вы сказали?..»* [6, с. 260]. Для решения коана ученик должен осознать абсурдность своего «омраченного разума», и, соответственно, всего мира (а для этого нужно перестать мыслить шаблонами) – и лишь тогда логика нелогичного откроется перед ним, и он почувствует прилив сатори [6, с. 261].

Для сказок Сергея Козлова так же весьма характерна диалоговая композиция. Так, большая часть миниатюры «Если меня совсем нет», по сути, представляет собой один непрерывный диалог. Ёжик фактически предлагает Медвежонку разгадать своеобразный коан: представить себе его полное отсутствие в мире (т.е., по сути, он пытается заставить его признать наличие «великой пустоты»). Однако тот, следуя заветам истинной дружбы (и, одновременно, эгоистическому и ограниченному мировоззрению обывателя, не желающего заглядывать за пределы привычного, устоявшегося мирка), живет по принципу «если нет тебя, то нет и меня». Такая схема попросту не укладывается в рамки концепции абсолютной пустоты, о которой говорит Ёжик, потому что для Медвежонка представить отсутствие друга – значит одновременно отрицать собственное «Я», чего он сделать никак не может – отсюда и абсурд диалога.

Но чаще героям Козлова удается разгадать загаданные другом (и, одновременно, учителем) «коаны». Примером может служить сказка «Как оттенить тишину», в которой философия Ёжика, малопонятная для Медвежонок в начале, постепенно проясняется и уже полностью разделяется им ближе к концу:

«– Я очень люблю осенние пасмурные дни, – сказал Ёжик. – Солнышко тускло светит, и так туманно-туманно...

- Спокойно, – сказал Медвежонок.
- Ага. Будто все остановилось и стоит.
- Где? – спросил Медвежонок.
- Нет, вообще. Стоит и не двигается.
- Кто?
- Ну, как ты не понимаешь? Никто.
- Никто стоит и не двигается?
- Ага. Никто не двигается.
- А комары? Вон как летают! Пи-и!.. Пи-и!.. –

И Медвежонок замахал лапами, показал, как летит комар» [4, с. 93].

Вступление демонстрирует, насколько чуждо для Медвежонок целостное восприятие мира как гармоничного неделимого организма, охваченного «священной» тишиной и неподвижностью и не имеющего четких координат и ориентиров в пространстве. Для него мироздание – это совокупность конкретных и уникальных, однако разрозненных объектов (он сам, Ёжик, лес, комары и т.д.), сумма которых не складывается в единую картину. Медвежонок не может смотреть одновременно и на Ёжика, и на лес, т.к. царящий в его голове хаос затуманивает разум героя и мешает целостности его мировосприятия. Не помогают ни быстрый бег, ни передвижение большими прыжками. Лишь когда уставший «учитель» предлагает просто помолчать, на «ученика» (и, соответственно, на читателя) снисходит озарение, и он осознаёт – а точнее, чувствует – смысл концепции всеобщей гармонии через недеяние и тишину:

«– Стой! – крикнул Ёжик. – Слушай! Медвежонок замер.

- Слышишь, как тихо?
- Слышу.
- А если я крикну, то я криком о т т е н ю тишину.
- А-а-а!.. – закричал Медвежонок» [4, с. 94].

Сказка завершается внезапной и даже внешне нелепой, а потому абсолютно логичной для «абсурдного» мира дзэн-буддизма сценой, когда уже оба – и учитель, и ученик – «оттеняют тишину» Вселенной, по-детски непосредственно шумя и радуясь жизни: «Так до самого вечера они бегали, прыгали, сигали с обрыва и орали во все горло, оттеняя неподвижность и тишину осеннего леса» [4, с. 95].

Вообще, в подавляющем большинстве сказок Козлова именно Ёжик как наиболее созерцательный и чуткий ко всяким внешним изменениям герой становится своеобразным учителем жизни для своего добродушного, но «шумного» друга Медвежонок. Однако в некоторых миниатюрах (см. сказки «Как Ёжик с Медвежонок меняли небо», «Вольный осенний ветер», «Осенняя песня травы», «Красота») «учитель» и

«ученик» фактически меняются ролями. Так, в сказке «Красота» Медвежонок фактически учит Ёжика составлять букеты для чайной церемонии:

«– Пойдём наберем веточек, – сказал Медвежонок. – Голых ветвей. А на некоторых один или два листика. Знаешь, как красиво!

– А что с ними делать?

– Поставим в доме. Только немного, понимаешь? – сказал Медвежонок. – Если много – будут просто кусты, а если чуть-чуть...

– Пойдем, согласился Ёжик» [5, с. 62].

В других же произведениях Козлова Ёжик и Медвежонок выступают на равных; тогда они оба либо оказываются в положении наивных «учеников», не понимающих законов мироздания («Как Ёжик с Медвежонок ловили осень»), либо сами ненавязчиво учат кого-то третьего уму-разуму. Так, в сказках «Лунная дорожка», «Разрешите с вами посумерничать» в роли «третьего» выступает Заяц, который, в свою очередь и сам способен на время стать «мастером», что и происходит в миниатюре «Вольный осенний ветер». И это вовсе не сюжетный просчет писателя: в сказочной вселенной Сергея Козлова в принципе не существует однозначных, «плоских» персонажей: к примеру, «отрицательный» Волк – единственный, кто поддержал Ёжика в его «странном» намерении создать собственное маленькое море («Осенние корабли»), а «зловещий» Ворон оказывается верным другом одинокого Поросёнка, поддерживающим его даже после смерти («Ворон-ворон»). Фактически, перед нами отрицание шаблонности, привычности и раз и навсегда установленного распределения ролей, которым и знаменит дзэн-буддизм с его абсурдными коанами и нестандартными методами преподавания.

Особую роль в повествовании С. Козлова всегда имеет пейзаж. Природа в его произведениях является нередко главным персонажем, независимым от непосредственных действующих лиц. Законы природы часто служат основным триггером для развития центрального сюжета и конфликта.

В качестве иллюстративного примера возьмём завязки двух сказок – «Когда ты прячешь солнце, мне грустно» и «Берегите погоду»:

А) «Над горой туман и розовато оранжевые отсветы. Весь день лил дождь, потом перестал, выглянуло солнце, зашло за гору, и вот теперь была такая гора.

Было очень красиво, так красиво, что Ёжик с Медвежонок просто глядели и ничего не говорили друг другу.

А гора все время менялась: оранжевое переместилось влево, розовое – вправо, а голубое стало сизо синим и осталось вверху» [4, с. 103–104].

Б) «Шумели дожди, летели листья, птицы собирались в стаи и улетали на юг, но, когда появлялось солнце, было так просторно и хорошо, что казалось, нет ничего на свете лучше этих последних золотых днейков.

– Бер-р-р-режьте погоду! – каркнула Ворона <...>» [4, с. 13].

Если рассматривать эти фрагменты в отрыве от остального сюжета, читатель всё равно получит полноценные тексты: короткие, но вполне законченные по смыслу и крайне живописные природные зарисовки. Этот прием писатель вообще использует довольно часто (см. сказки «В холодном небе», «Гроза», «Ворон», «Если меня совсем нет», «Маленький тёплый дождь» и т.д.). Иными словами, не будь в этом мире главных героев с их проблемами, это, кажется, вовсе не помешало бы природе (и автору) создать свою собственную, ни на что не похожую сказку.

Эта особенность произведений Сергея Козлова отсылает нас к литературе (в частности, к поэтическому жанру хайку) и живописи дзэн, в которых природа является нерукотворным «великолепным образцом искусства» [9, с. 71]. Ведь живопись дзэн должна запечатлеть миг абсолютной гармонии и истины, наиболее совершенным образцом которых и является «равнодушная» природа; именно поэтому её изображения нередко напоминают иконы [9, с. 18, 78]. Среди наиболее популярных природных образов в дальневосточной живописи – туман (как извечный символ «неясного», «туманного» Дао) [6, с. 270; 1, с. 13] и облака, нередко окутывающие собой безымянную деревеньку [9, с. 79]. Именно этим явлениям природы посвящены, с одной стороны, одно из наиболее популярных стихотворений Сергея Козлова «Облака, белогривые лошадки» (оно прозвучало в мультфильме 1980 г. «Трям! Здравствуйте»), а с другой – самая известная его сказка «Ёжик в тумане».

В стихотворении «Облака, белогривые лошадки» отчетливо чувствуется глубокая тоска лирических героев – представителей земли – по утраченной связи с макрокосмом, небом. Яркие и сочные метафоры, где субъект и объект сравнения одновременно противопоставлены друг другу (белое яблоко луны, красное яблоко заката, облака – белогривые лошадки, звезда-ромашка), отражают утраченную взаимосвязь двух миров. Земля в лице безымянных героев стихотворения стремится вернуться в небесное «лоно», прося зооморфные облака «прокатить» их в «заоблачную даль». Последние четыре строки говорят о несбыточности мечты: прекрасную звезду хоть и удаётся приманить и даже сохранить у себя в руках, но не в её изначальной бессмертной ипостаси, а лишь в качестве очередного отголоска – земной ромашки.

Сказка «Ёжик в тумане» – это, по сути, логическое завершение заявленной темы, «пошаговая инструкция» слияния человека с дао, по течению которого человек должен плыть всю свою жизнь [9, с. 30]. Миниатюра делится на пять логических частей.

Завязка демонстрирует идеальный образец мировой гармонии – природу, в которой каждый элемент одновременно и самодостаточен, и является неотъемлемой частью общей прекрасной картины:

*«Тридцать комариков выбежали на поляну и заграли на своих писклявых скрипках.*

*Из-за туч вышла луна и, улыбаясь, поплыла по небу.*

*“Ммм-у!...” – вздохнула корова за рекой. Залаяла со-*

*бака, и сорок лунных зайцев побежали по дорожке.*

*Над рекой поднялся туман, и грустная белая лошадь утонула в нем по грудь, и теперь казалось – большая белая утка плывет в тумане и, отфыркиваясь, опускает в него голову» [5, с. 6].*

Далее мы, наконец, видим главного героя, мечтающего слиться с этой идеальной средой в единое целое и для этого ныряющего в таинственный туман, который, как мы уже выяснили ранее, символизирует собой бесконечное и непознаваемое дао:

*«Ёжик сидел на горке под сосной и смотрел на освещенную лунным светом долину, затопленную туманом.*

*Красиво было так, что он время от времени вздрагивал: не снится ли ему все это?*

*А комарики не уставали играть на своих скрипочках, лунные зайцы плясали, а собака выла.*

*<...> “А интересно, – думал Ёжик, – если лошадь ляжет спать, она захлебнется в тумане?”*

*И он стал медленно спускаться с горы, чтобы тоже попасть в туман и посмотреть, как там внутри» [5, с. 6].*

После долгих бессмысленных блужданий Ёжик неизбежно теряет почву под ногами, причём в буквальном смысле, и оказывается на грани жизни и смерти, как безымянный герой в знаменитом коане, который повис над пропастью и держится за ветку одними зубами:

*«<...> “Где же лошадь?” – подумал Ёжик. И полз прямо. Вокруг было глухо, темно и мокро, лишь высоко сверху сумрак слабо светился.*

*Полз он долго-долго и вдруг почувствовал, что земля под ним нет, и он куда-то летит. Бултых!..*

*“Я в реке!” – сообразил Ёжик, похолодев от страха. И стал бить лапами во все стороны.*

*Когда он вынырнул, было по-прежнему темно, и Ёжик даже не знал, где берег» [5, с. 7].*

Поражённый осознанием близкой гибели (один из простейших способов «ошеломления»), герой переживает сатори и мгновенно на интуитивном уровне понимает, что нужно не противиться течению дао, а напротив – покориться ему. Ёжик так и делает, и «кто-то» (по-видимому, само дао) немедленно приходит к нему на помощь.

Последняя часть – спасение, за которое безликое дао не требует благодарности, и вступление просветленного героя в совершенно новый, более совершенный и осмысленный этап жизни. Впрочем, к окончательному слиянию с макрокосмом Ёжику ещё только предстоит путь (видимо, неслучайно использование автором имеющего довольно негативную окраску глагола «ковылять» вместо нейтрального слова «идти»):

*«Ёжик сел на чью-то узкую скользкую спину и через минуту оказался на берегу.*

*– Спасибо! – вслух сказал он.*

*– Не за что! – беззвучно выговорил кто-то, кого Ёжик даже не видел, и пропал в волнах.*

*“Вот так история... – размышлял Ёжику, отряхиваясь. – Разве кто поверит?!”*

*И ковылял в тумане» [5, с. 7].*



Как мы уже выяснили ранее, в большинстве сказок Козлова именно Ёжик является наиболее способным к «учительству», либо же наиболее благодарным «учеником», и явно неслучайна горячая привязанность персонажа к таким стихиям, как горы («Ёжик в тумане», «Ёжикина гора», «Когда ты прячешь солнце, мне грустно») и вода («Осенние корабли», «Ёжик и море», «Лунная дорожка», «Ёжик в тумане» и т.д.): ведь первые приближают смертное существо к небу и позволяют ему разглядеть мир во всей его непосредственной целостности, а вторая – как уже было сказано – символизирует даосский принцип «плыть по течению».

Итак, сравнительный анализ позволил нам, путём сопоставления философских сказок Сергея

Григорьевича Козлова с положениями восточных философско-религиозных течений даосизма и дзэн-буддизма, выявить в произведениях российского автора такие важные и ранее не исследованные черты, как особая роль трансперсонального опыта в жизненном мире персонажей, важная функция в сюжете фигуры «учителя», символизм природных образов. По нашему мнению, сопоставление произведений С.Г. Козлова из сказочного цикла о Ёжике и Медвежонке с различными философскими традициями (включая философские мотивы в литературе и искусстве) открывает новую исследовательскую перспективу, в которой окажется возможным понимание ранее недоступных подтекстов и подмыслов.

### Примечание

1. Использование слова «оттенить» не случайно – это одно из ключевых понятий философского языка С.Г. Козлова.

### Библиографический список

1. Дао Дэ цзин // Дао: гармония мира. М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 2000. С. 7–34.
2. Железная флейта. 100 коанов дзэна // Буддизм: четыре благородных истины. М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 1999. С. 125–240.
3. Коваленко М.М., Минералова И.Г. Композиция как смыслообразующий фактор книги Сергея Козлова «Правда, мы будем всегда?» // Успехи современной науки. 2017. Т. 2. № 2. С. 59–60.
4. Козлов С.Г. Всё о Ёжике, Медвежонке, Львёнке и Черепахе: Сказки, стихотворения. СПб.: Азбука-классика, 2006. 512 с.
5. Козлов С.Г. Ёжик в тумане: сказки. М.: Детская литература, 1989. 120 с.
6. Миркина З.А., Померанц Г.С. Великие религии мира. М.: РИПОЛ, 1995. 416 с.
7. Норштейн Ю.Б. Снег на траве. Фрагменты книги. Лекции по искусству анимации. М.: ВГИК, журнал «Искусство кино», 2005. 254 с.
8. Померанц Г.С. Канон и непосредственность в искусстве дзэн // Померанц Г.С. Выход из транса. М.: Юрист, 1995. С. 481–494.
9. Померанц Г.С. Некоторые течения восточного религиозного нигилизма. Харьков: Изд-во «Права человека», 2015. 312 с.
10. Померанц Г.С. Язык абсурда // Померанц Г.С. Выход из транса. М.: Юрист, 1995. С. 435–480.
11. Тихомирова А.В. Жанровая структура современной философской сказки // Вестн. Яросл. гос. ун-та им. П. Г. Демидова / Гуманитарные науки. 2009. № 4 (10) С. 93–96.
12. Тихомирова А.В. Нарративная стратегия современной философской сказки // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1. С. 184–186.
13. Тихомирова А.В. Сюжетно-композиционное своеобразие современной философской сказки // Тамбов: Грамота. 2007. № 3 (3): в 3-х ч. Ч. III. С. 220–222.
14. Торчинов Е.А. Пути философии Востока и Запада: познание запредельного. СПб.: Азбука-классика, Петербургское востоковедение, 2007. 480 с.
15. Торчинов Е.А. Религии мира: Опыт запредельного: Психотехника и трансперсональные состояния. СПб.: Центр «Петербургское востоковедение», 1998. 384 с.
16. Чернова М.М. Особенности юмора в сказках Сергея Козлова и рассказах Юрия Коваля // Вопросы русской литературы. 2015. № 4 (34). С. 120–125.
17. Чернова М.М. Синтез комического и лирического начал как основа создания образа детства в сказках Сергея Козлова // Мировая словесность для детей и о детях. XIX Всероссийская научно-практическая конференция. 2014. С. 75–79.
18. Чернова М.М. Юмористическая книга как психологический тренинг для ребёнка (на материале книг Сергея Козлова) // Мировая словесность для детей и о детях. 2015. С. 72–77.
19. Шацких Н.Н. Лирика хайку как выражение дзэн-буддистской эстетики недосказанности // Язык: мультидисциплинарность научного знания. Научный альманах. Вып. 3 / Отв. ред. О.В. Трунова. – Барнаул: Алтайская государственная педагогическая академия, 2013. С. 113–117.

### References

1. Tao Te ching // Tao: harmony of the world. – Moscow: EKSMO-Press; Kharkiv: Folio, 2000. Pp. 7–34.
2. The iron flute. 100 Zen Koans // Buddhism: Four Noble Truths Moscow: EKSMO-Press; Kharkiv: Folio, 2000. Pp. 7–34.
3. Kovalenko M.M., Mineralova I.G. Composition as a meaning-forming factor of Sergey Kozlov's book "Is it true, will we always be?" // Successes of modern Science. 2017. Vol. 2. No. 2 Pp. 59–60.
4. Kozlov S.G. All about a Hedgehog, a bear Cub, a Lion Cub and a Turtle: Fairy tales, poems. St. Petersburg: ABC Classics, 2006. 512 p.
5. Kozlov S.G. Hedgehog in the fog: fairy tales. Moscow: Children's literature, 1989. 120 p.
6. Mirkina Z.A., Pomerants G.S. The great religions of the world. Moscow: RIPOLL, 1995. 416 p.
7. Norstein Yu.B. Snow on the grass. Fragments of the book. Lectures on the art of animation. Moscow: VGIK, The Art of Cinema magazine, 2005. 254 p.
8. Pomerants G.S. Canon and spontaneity in the art of Zen // Pomerants G.S. Coming out of trance. Moscow: Yurist, 1995. Pp. 481–494.
9. Pomerants G. S. Some currents of Eastern religious nihilism. Kharkiv: Publishing house "Human Rights", 2015. 312 p.

10. *Pomerants G.S.* The language of the absurd // Pomerants G.S. Coming out of trance. Moscow: Yurist, 1995. Pp. 435–480.
  11. *Tikhomirova A.V.* Genre structure of a modern philosophical fairy tale // Bulletin of Yaroslavl State University named after P. G. Demidov / Humanities. 2009. № 4 (10) Pp. 93–96.
  12. *Tikhomirova A.V.* Narrative strategy of a modern philosophical fairy tale // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2011. No. 1 Pp. 184–186.
  13. *Tikhomirova A.V.* Plot-compositional originality of a modern philosophical fairy tale // Tambov: Gramota. 2007. № 3 (3): in 3 hours III. Pp. 220–222.
  14. *Torchinov E.A.* The ways of philosophy of the East and the West: the knowledge of the beyond. St. Petersburg: ABC classics, St. Petersburg Oriental Studies, 2007. 480 p.
  15. *Torchinov E.A.* Religions of the world: The Experience of the Beyond: Psychotechnics and transpersonal states. St. Petersburg: Center “Petersburg Oriental Studies”, 1998. 384 p.
  16. *Chernova M.M.* Features of humor in Sergey Kozlov’s fairy tales and Yuri Koval’s stories // Questions of Russian literature. 2015. № 4 (34) Pp. 120–125.
  17. *Chernova M.M.* Synthesis of comic and lyrical principles as the basis for creating the image of childhood in Sergei Kozlov’s fairy tales // World literature for children and about children. XIX All-Russian Scientific and Practical Conference. 2014. Pp. 75–79.
  18. *Chernova M.M.* A humorous book as a psychological training for a child (based on the material of Sergey Kozlov’s books) // World literature for children and about children. 2015. Pp. 72–77.
  19. *Shatskikh N.N.* Haiku lyrics as an expression of Zen Buddhist aesthetics of understatement // Language: multidisciplinary scientific knowledge. Scientific almanac. Issue 3 / Ed. by O.V. Trunova. Barnaul: Altai State Pedagogical Academy, 2013. Pp. 113–117.
- 
-

УДК 82.091

UDC 82.091

**ПИМЕНОВА Н.И.**

заведующий региональным модельным центром дополнительного образования детей БУ ОО ДПО «Институт развития образования»  
E-mail: nataljapimenova@gmail.com

**PIMENOVA N.I.**

Head of the Regional Model Center for Additional Education of Children of the Budgetary Institution of the Orel Region of Additional Professional Education "Institute of Education Development"  
E-mail: nataljapimenova@gmail.com

## СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННЫЙ ПАРАЛЛЕЛИЗМ В ПЕРЕВОДНЫХ ЖИТИЯХ «ПАРНЫХ» СВЯТЫХ

### PLOT-COMPOSITIONAL PARALLELISM IN TRANSLATED LIVES OF «PAIRED» SAINTS

*В статье рассмотрены сюжетно-композиционные особенности житий так называемых «парных» святых. Выявлено наличие основной сюжетной линии и дополнительной, играющей важную роль в повествовании и формирующейся в процессе развития главной сюжетной линии одного из святых. Определен эпизод, в котором формируются дополнительные сюжетные линии.*

*Ключевые слова:* агиография, «парные» жития, сюжет, композиция, основная сюжетная линия, дополнительная сюжетная линия.

*The article deals with the plot and compositional features of the lives of the so-called «paired» saints. This article reveals the presence of a main storyline and an additional one, which plays an important role in the narrative and is formed in the process of the development of the main storyline of one of the saints. An episode has been determined in which additional storylines are formed.*

*Keywords:* hagiography, «paired» lives, plot, composition, main storyline, additional storyline.

Как известно, в древнерусской агиографии большой пласт представляют жития так называемых «парных» святых, в которых в заглавии вынесено два, три и более имен святых. При этом жития имеют достаточно четкую организацию. Еще в начале 20 века Хрисант Лопарев в своем исследовании описал «агиографическую схему» похвального жития, выделив три основные части [7, с. 126–128]. Вслед за ним В.В. Кусков указал на поэпизодное строение святительского жития [6, 57]. М.В. Антонова и Ю.В. Семенюк предложили в составе житий выделить эпизод благовествования. Они отметили, что благовествование в житийных произведениях выполняет несколько иную функцию, нежели благовествование в Евангелии. Также они доказали, что агиографии, в том числе и мученическим житиям, характерна многоэпизодность и строгая хронологическая последовательность изложения событий [1].

Проанализировав «парные» жития, мы обратили внимание на то, что композиция житий «парных» святых строится в соответствии с агиографической схемой, предложенной в начале 20 века Хр. Лопаревым [7, с. 126–128]. В них строго выдерживается хронология изложения событий. В исследованных нами житиях выделен корпус произведений, в которых четко обозначены основная (-ые) и дополнительная (-ые) сюжетные линии. Таким образом, мы можем говорить о наличии в «парных» житиях главного героя и его основной сюжетной линии и дополнительного героя и его сюжетной линии, строящихся по принципу сюжетно-композиционного параллелизма.

В житиях данного типа можно выделить две версии. В первой версии формирование дополнительной сюжетной линии происходит в эпизоде, сообщающем о решении родителей женить святого (выдать замуж святую), во второй – в эпизоде суда над святым. Наиболее ярко, на наш взгляд, первая версия представлена в Житии Галактиона и Епистимии. [3, стб. 145–160; 5, об.306-об.311]. Галактион и Епистимия – христианские мученики, пострадавшие во время гонений на христиан в правление императора Деция, по другим сведениям – Диоклетиана. Сохранились две редакции пространного жития святых. Самое раннее житие, дошедшее до нас, датируется XI веком. Его автором считают Евтолмия, слугу Епистимии и очевидца тех событий. Другую же редакцию создал, по мнению исследователей, Симеон Метафраст. Со временем она не претерпела больших изменений. Оба жития содержатся в Acta Sanctorum и «Патрологии» Ж. П. Миня. В Синаксарь Каргопольской церкви (X в.) и Минологию императора Василия Второго входит краткое житие мучеников. На Западе наибольшее распространение получило житие Симеона Метафраста, которое переведено на латинский язык Гентианом Герветом и включено в сборник Алоизия Липомана [2]. На Руси бытовали обе редакции жития, однако наибольшее распространение получило житие Евтолмия. В Великих Четвях Минеях содержится пространное житие, написанное Евтолмием, а в Четвях Минея Димитрием Ростовским включена особая редакция жития святых.

Житие и страдание Галактиона и Епистимии начи-

нается с традиционного вступления, в котором автор обращается к Богу за благословением, затем к читателю с просьбой: «Молю убо васъ, братия моя, не зрите худаго моего и не ненаученнаго словесе, без навычения бо есмь всякыя мудрости; не възмогу убо чудныа сеа повѣсти по лѣпотѣ сътворити» [3, стб. 149–150]. Сюжетная линия Галактиона открывается традиционным указанием места и времени описываемых событий, имен родителей святого.

Важное значение в развитии сюжетной линии святого играет эпизод чудесного рождения Галактиона. Левкипия была бездетна, поэтому часто терпела унижения от мужа. Она тайно приняла крещения, и восьмой день ей было благовествование. В редакции Четых Миней Димитрия Ростовского содержится его описание: «По исполнении же осми дней видѣ въ видѣнии Г(оспо)да нашего Ии(су)са Хр(ис)та пригвожденнаго на кр(ес)тѣ, и мняшеся припасти къ ногамъ его, и слышати от преч(ис)тыхъ его устѣ нѣкия утешительныа глаголы, обѣщающымъ неплодство ея разрѣшити, и подати такового сына, иже будетъ стр(асто)те(рпце)мъ его подражатель, и ц(а)р(с)твия его общникъ» [5, об. 307]. В Житии, читаемом в Великих Минеях Четых, Левкипия рассказывает мужу о благовествовании: «Богъ явмся мнѣ въ снѣ нощию прежде зачатия моего и длани его бяху простьты на древѣ; тѣй убо дастъ мнѣ даръ сей» [3, стб.153]. Затем сообщает о своем тайном крещении и убеждает мужа принять христианство. Родившегося младенца нарекают Галактионом. Некий монах предсказывает его судьбу: «Мнихъ же начать о немъ пророчествовати и глаголати: сие отроча нанебесѣхъ житие свое имѣти имать, емное и тлѣное преобидитъ, не пощадѣвъ себе» [3, стб.154]. В Житии, читаемом в Четых Минеях Димитрия Ростовского, сообщается о рождении, крещении ребенка и прочествовании Онуфрия, его крестившего: «Пророчествова же о немъ с(вя)тый старецъ, гл(агол) я: сие отроча житие земное возненавидитъ н(е)б(ес)ное же возлюбитъ» [3, стб.154]. Следуя агиографической традиции, далее книжник описывает детство святого. «Отроча же толма бяше навыкла книги, якоже всѣмъ премудростемъ изучитися ему въскорѣ; всю бо грамотикю и риторикю и омирскыа хытлости, вѣтйскыа же и философскыа, астрономию же – толма извыче и управи, яко же убо въздушный походъ не невѣдати ему» [3, стб.154]. Следующий эпизод повествует о женитьбе святого, который воспринимает волю отца со смирением. Именно в этом эпизоде вводится второй герой, имя которого вынесено в заглавии, и формируется дополнительная сюжетная линия. Епистимия была язычницей, из-за этого Галактион не дотрагивался при встречах до своей невесты и не приветствовал ее целованием: «Вѣси-ли, о жено, чесо ради не цѣлую тя? Сиа же рече: ни, господи мой, невѣдѣ, но и зѣло печална есмь томы. Галактион же рече ей: понеже нѣси христианка и того ради не цѣлую тя; но аще приимеши святое крещение, то убо тогда цѣлую тебе и супружницу нареку тя себѣ» [3, стб.154]. Епистимия охотно согласилась принять христианскую веру, при этом сам Галактион крестил

свою избранницу, а попутно и одного из рабов тестя – Евтолмия. После крещения следует эпизод благовествования Епистимии, который также свидетельствует о богоизбранности святой. Она подробно пересказывает Галактиону свое видение: «Виджу убо полаты прекрасны зѣло и в нихъ три ликы поющихъ; единъ убо ликъ черны ризы имать, другый же ликъ дѣвица благообразны имать, третий же ликъ человекы крылаты добровидны и огнеобразны имать» [3, стб. 155]. Святой же объясняет смысл видения, предопределяющего судьбу супругов. Важно отметить, что в Житии несколько эпизодов благовествования, однако они выполняют одну и ту же функцию – предсказывают дальнейшие события.

Тайно покинув дом и родных, Галактион и Епистимия принимают иноческий постриг, после чего их сюжетные линии развиваются параллельно, а эпизод описания их монашеского подвига строится по принципу сюжетно-композиционного параллелизма. Книжник рассказывает о жизни святых в монастыре, стараясь сохранить хронологию событий, сначала о Галактионе, потом об Епистимии, причем агиограф подчеркивает, что с тех пор они не видели друг друга. Составитель подробно описывает иноческий подвиг святого Галактиона, затем кратко – Епистимии. Сразу же после сообщения о начале гонений на христиан в житие вводится эпизод благовествования святой Епистимии, о котором мы упоминали выше. «Мняшеся стояти с мужемъ своимъ Галактиономъ в полатѣ прекраснѣ зѣло и вѣнчати отъ царя» [3, стб. 157]. Святой Епистимии во сне было возвещено о предстоящих испытаниях. Во время поисков христиан на горе был схвачен Галактион. Епистимия же приняла решение следовать за мужем. Она стала простить благословения у святой диаконессы, умоляя отпустить её. Настоятельница монастыря попыталась отговорить святую, боясь, что Епистимия не выдержит мучений и отречется от веры. «Диаконесса же рече: ни чадо Епистимие, не иди за нимъ, ни вдавай себе въ руцѣ нечестивыхъ, да не въ сѣтъ не приязнену впадиши: юна бо еси, и боюся от тебѣ, да не когда устрашившия мужъ, отвержешися Хр(ис)та, и погубиши дѣвство твое, и нивчтоже будутъ вси иноческия подвиги твоя, и отщепишися спасения твоего» [5, лл. 310]. Этот эпизод тождествен уговорам-искушениям, которые святая Епистимия успешно преодолела. Получив благословение Игуменьи, она отправилась вслед за мужем. В пути Галактион увещевал свою духовную сестру не отступить от веры. «Мало сътрьпимъ, о жено, да въ вѣкы вѣнчаемся; блюди убо трезвеѣ, да не прелстят тебе нѣкоторыми крсными, иже в мирѣ семъ» [3, стб.158]. «Блюди сестро, да не прелстишися нѣкимъ прелстии лукавого мира, не убойся же многихъ мукъ, мало бо здѣ претерпѣвши, вѣчно вѣнчани будемъ от Г(оспо)да нашего въ чертозѣ н(е)б(ес)номъ» [5, лл. 310]. На суде святые предстали вместе, таким образом явив обобщенный образ. Антагонист обратился к ним с традиционным вопросом, в прения же с судьей вступил Галактион. Первый вопрос в обеих редакциях традиционный: «Кто они такие?». Второй вопрос в редакции Великих Миней

Четиих антагонист задает о языческих богах: «Князь же рече: то убо наши бози кто суть? Святыи Галактион рече: ваши бози камение суть и древо, вещь тлѣнна» [3, стб.159]. В редакции Четых Миней Димитрия Ростовского судья спрашивает об Иисусе Христе: «Князь же рече: и кто есть Хр(ис)тось: глагола с(вя)тыи: Хр(ис)тось есть Б(о)гъ истинный сотворивый н(е)бо и землю и вся яже на нихъ» [5, об.л.310]. И только потом последовал вопрос о вероисповедании: «Князь рече: аще Хр(ос)тос вашъ вся сотвори, то бози наши суть камение, и дрѣвеса, и вещь тлѣнна, и не они создаша кого, ни ихъ самихъ зиждеть рука человѣческая, вы же покланяетея дѣлу рукъ человѣческихъ, и почитаете боги, ихъ же сами себѣ от различныхъ вещей содѣласте» [5, лл. 310]. Во время суда супруги были разделены для мучений. Сначала Галактион подвергся пыткам. Епистимия, увидев мучения супруга, «плакаше зѣло» [3, стб.159] иначала обличать антагониста. Князь же разгневался на слова святой, приказал обнажить ее, за что был поражен чудесной болезнью. Антагонист потерял зрение и стал умолять святую вылечить его, пообещав принять христианство. Епистимия совершила молитву, мучитель прозрел, однако чудесная болезнь не способствовала изменению мировоззрения антагониста, а лишь усилила ее мучения. Во втором испытании святые подверглись совместным мучениям, во время которых Галактион выполнял функцию ободрителя, так как видел сомнения Епистимии. Затем супруги приняли смерть, снова явив святую двоицу.

В Житии Галактиона и Епистимии, без сомнения, главной сюжетной линией является сюжетная линия Галактиона, которая строится по образцу жития-биос. Повествование включает сообщение о времени и месте действия, именах родителей святого, чудесное рождение, детство, женитьбу святого, крещение Епистимии и её обучение христианским премудростям, уход из дома, иночество, решение принять мученическую смерть, арест, суд, страсти святого, смерть. Линия же Епистимии вводится в повествование в эпизоде, сообщающем о решении отца женить Галактиона. По своей структуре она тождественна житию-маририи. Она включает сообщение о святой, крещение, благовествование, уход из дома, иночество, благовествование, мучение и смерть. Общими для обеих сюжетных линий являются эпизод крещения Епистимии. Галактион в этом эпизоде выступает в роли крестителя и учителя святой. Он же дает толкование ее первому вещему сну (благовествованию). Важно отметить, что богоизбранность святого подчеркивается его чудесным рождением, а богоизбранность Епистимии - благовествованием. Именно ей приходит откровение Божье об их дальнейшей судьбе. Затем сюжетные линии святых развиваются параллельно, объединяясь в эпизоде ареста. Вместе они предстают на суде. Их мучения представляют многокомпонентную цепочку мучений. В первом мучении святые были мучены различно. Во втором мучении снова произошло объединение сюжетных линий святых, а в эпизоде сообщения об их казни и погребении святые представили

обобщенный образ.

Похожее сюжетно-композиционное строение мы наблюдаем в Житии и страдании святых мучеников Юлиана и Василиссы и других [5, лл.284-лл.330]. В этом произведении, как в Житии Галактиона и Епистимии [3, Стб.149–160], формирование дополнительной сюжетной линии Василиссы также происходит в эпизоде, сообщающем о желании родителей женить Юлиана. Основная сюжетная линия включает указание родителей святого, описание его детства, учебы. Юлиан принял обет безбрачия и всячески старался избегать брачного союза, однако долго не мог противиться воле родителей. После семидневного размышления, прошедшего в молитве, святому было благовествование, в котором он получил благословение на брак от Господа и узнал об уготованных ему и его будущей супруге мучениях. Дополнительная сюжетная линия начинается с указания имени святой, сообщения о ее знатном происхождении, богатстве и внешней красоте. После свадебного обряда Василисса ощущает в комнате необыкновенное благоухание. Юлиан сообщает о своей христианской вере и совершает молитву. Василисса повторяет все действия за мужем. Во время их совместной молитвы снова происходит благовествование. Далее святые Юлиан и Василисса являют обобщенный образ, так как книжник повествует об их богоугодных делах. После смерти родителей они распродают все имущество и основывают два монастыря. Далее из обобщенной сюжетной линии выделяются две сюжетные линии, строящиеся по принципу сюжетно-композиционного параллелизма. Юлиан и Василисса занимаются благоустройством монастырей, совершают молитвы, во время одной из которых происходит благовествование, причем на этот раз Василиссе. Господь сообщает ей о предстоящих мучениях Юлиана и скорой ее кончине и ее сестер. Василисса рассказывает об увиденном святому Юлиану, затем она, как и ее духовные сестры, умирает после продолжительной тяжелой болезни. Завершается сюжетная линия святой сообщением о ее болезни и смерти. Таким образом Василиса не подвергается мучениям, в отличие от Юлиана. После ареста и сожжения монастыря следует эпизод суда над святым Юлианом, который включает прения с антагонистом, мучения святого и наказание антагониста.

Избавление судьи от чудесной болезни представляет состязание жреца и Юлиана, в котором святой одерживает победу над язычником. Мучения Юлиана и его последующее исцеление от ран способствуют формированию дополнительные сюжетные линии воинов, семейных отроков, Келсия. Во время состязания со жрецом Юлиан воскрешает горожанина, который также после чудесного воскрешения принимает христианство. Эти краткие сюжетные линии органично встраиваются в основную сюжетную линию и подчеркивают величие подвига святого.

Мы видим, что в Житии Юлиана и Василиссы четко обозначены главная сюжетная линия Юлиана, которая обладает более сложной организацией. Дополнительная

сюжетная линия Василиссы, играющая важную роль в повествовании, включает основные эпизоды, характерные для преподобнического жития.

В Страдании с(вя)тыя м(у)ч(е)н(и)цы Кикилии, и пострадавших с(вя)тых м(у)ч(е)н(и)къ Валериана, Тивуртия, и Максима [10, лл. 438–441 об.] формируется дополнительная обобщенная сюжетная линия двух братьев Валериана и Тивуртия.

Главным героем произведения, несомненно, является Кикилия. Как и в вышеупомянутых произведениях, книжник сообщает о месте рождения святой, ее родителях, детстве и праведной жизни. Введение святой двоицы связано с желанием отца выдать Кикилию замуж. Она подчиняется воле родителей, но в молитве просит защиты у Бога. После бракосочетания книжник подчеркивает, что Валериана внезапно охватил страх. Кикилия сообщила, что с ней рядом находится ее защитник – Ангел. Движимый желанием увидеть его, святой принял решение о крещении. И только затем Валериан узрел Ангела, находящегося рядом с Кикилией. Ангел возложил на Кикилию и Валериана венцы из красных роз и белых лилий, являющиеся символами будущей мученической кончины святых.

Затем в повествование вводится еще одна сюжетная линия брата Валериана – Тивуртия. Эпизод его крещения построен по принципу сюжетно-композиционного параллелизма по отношению к сюжетной линии Валериана. Тивуртий, услышав рассказ брата об Ангелах, также возжелал их увидеть. Далее Тивуртию, как и его брату Валериану, было явлено благовествование. После крещения Тивуртия и обучения христианской премудрости святые получают дар врачевания. Их сюжетные линии объединяются в единую сюжетную линию, о чем свидетельствует последующее описание прижизненных чудес святых.

Завязкой конфликта также стало сообщение о гонениях на христиан, затем последовал донос на святых братьев Валериана и Тивуртия и их арест. Суд над братьями представляет многокомпонентную цепочку и включает прения с антагонистом, в которых участвует старший из них. Валериан поведал антагонисту о христианской вере. Выслушав его, Алмах потребовал принести жертву богам. После отказа братьев мучениям подвергся лишь святой Валериан: он был бит палками. Затем святым вынесли смертный приговор. В эпизоде, описывающем дорогу святых к месту казни, формируется второстепенная сюжетная линия постельничего Максима, над которым святые братья одержали духовную победу. И многие в доме Максима, как и он сам, уверовали во Христа. Здесь же упоминается Кикилия. Завершается линия Валериана и Тивуртия их казнью, далее последовательно разворачивается краткая линия Максима, который после казни святых Валериана и Тивуртия открыто исповедал христианство, за что он был подвергнут мучениям и принял смерть. В эпизоде погребения святых братьев снова вводится Кикилия, которая совершает погребение. Мы видим, что дополнительная обобщенная сюжетная линия встроена в

основное повествование. Завершается житие описанием страстей главной героини – святой Кикилии. Поводом для ареста святой стали поиски богатств Тивуртия и Валериана, бывших в городе одними из самых состоятельных и знатных горожан. Кикилия же, раздав все имущества нищим, объявила себя христианкой и заявила о желании принять мученическую смерть. Прения с антагонистом плавно перетекли в проповедь, во время которой 400 человек уверовали во Христа и приняли крещение. Когда Кикилия отказалась принести жертву богам, то была подвергнута мучениям. Антагонист приказал отвести ее домой и уморить в жарко натопленной печи. Однако святая оказалась невредима. Произшедшее чудо стало поводом для вынесения приговора. Палач трижды пытался отсечь ей голову, однако у него ничего не получилось. Святая же прожила еще три дня, в течение которых она проповедовала христианство и умерла во время молитвы. Основная сюжетная линия святой Кикилии, как и линия Юлиана, имеет более сложную организацию, перед нами агиобиография. Обобщенная сюжетная линия Валериана и Тивуртия включает крещение, прижизненные чудеса, мучения и смерть святых.

Итак, в проанализированных произведениях, формирование дополнительных сюжетных линий, играющих важную роль в повествовании, связано с решением родителей женить (выдать замуж) святого (святую). При этом дополнительная сюжетная линия может развиваться как параллельно, так и последовательно, а также прерывать основную сюжетную линию. В Житии Галактиона и Епистимии дополнительная сюжетная линия развивается параллельно, а в эпизоде мучений объединяется с основной в обобщенную сюжетную линию. В Житии Юлиана и Василиссы дополнительная сюжетная линия являет обобщенный образ до сообщения о смерти родителей, далее же сюжетные линии святых развиваются параллельно. Обобщенная дополнительная сюжетная линия Валериана и Тивуртия органично встроена в основную сюжетную линию Кикилии.

Во второй версии выделение дополнительных сюжетных линий, играющих важную роль в повествовании, связано с противостоянием христиан и язычников. Ярким примером может служить мучение Феопемпта и Феоны [8, об.268-лл. 269]. Мучения Феопемпта и Феоны [8, об.268-лл. 269] представлены как в Великих Минеях Четиих митрополита Макария, так и в Четых Минеях Димитрия Ростовского. В обоих произведениях формирование двух сюжетных линий связано с противостоянием епископа Никидимийского Феопемпта и волхва Феоны. Линия Феопемпта включает следующие компоненты: донос – суд – мучения – состязания Феопемпта с Феоной – чудо – ввержение в темницу – крещение Феоны – продолжение мучений – смерть. Линия Феоны состоит из меньшего количества компонентов: приход на суд – испытание Феоны судьей – участие в мучениях Феопемпта – отречение от волхования и объявление себя христианином – ввержение в темницу – крещение – мучения – смерть.

Начинается повествование с сообщения о времени гонений на христиан, о правителе и святом. Сначала вводится святой Феопемпт, который предстает на суде перед антагонистом и подвергается мучениям, причем страсти святого многократно увеличиваются: его помещают в горящую печь, затем заключают в темницу без питья и воды. Автор указывает точное количество дней, которые провел святой в темнице без пищи и воды в молитве. Мучения чередуются с прениями с мучителем. Вторая цепочка мучений, как и первая, завершается чудесным исцелением святого. Чудо стало поводом для обвинения Феопемпта в волховании. Антагонист предпринял поиски волхва, который смог бы в состязании победить святого Феопемпта. Таким образом в повествование вводится второй герой. «И посла писания своя во все страны области своя, да аще который окрещается волхвъ могий разрѣшити волхования хр(ис)тианская, той да приидеть къ нему скоро, и приметъ у него многия дары и великия чести. И прииде нѣкий волхвъ именемъ Феона» [8, 1764: об. 268]. Далее следуют два эпизода испытаний. Сначала Диоклетиан подвергает испытаниям Феону, антагонист требует доказательств силы волхва. Феона демонстрирует свои умения перед царем, затем вступает в состязания с Феопемптом. Он обращается к святому с такими словами: «...двѣ хитрости нынѣ волшебного учения совершу на тебѣ, и аще ты не вредять, увѣрую и азъ въ Б(о)га твоего» [8, лл.269]. Феона дважды дает яд святому, однако Феопемпт остается невредим. Противостояние святого и волхва завершилось тем, что волхв Феона отрекся от язычества и открыто исповедал христианство, после чего святые Феопемпт и Феона были ввергнуты в темницу, где епископ приобщил бывшего язычника к вере и дал ему новое имя. Важно, что святые, оказавшись в заточении, выполняли различные функции: Феопемпт – роль учителя, Феона – ученика. Последующие цепочки мучений святых строятся по принципу сюжетно-композиционного параллелизма и включают последовательное описание мучений Феопемпта, затем – Феоны. Лишь в посмертии происходит воссоединение святых, о чем свидетельствует эпизод обретения мощей святых, включенный в повествование.

Возможно формирование двух дополнительных сюжетных линий, которые вводятся в повествование последовательно и являются результатом духовной победы над язычником. В Страдании Мины, Ермогена и Евграфа [9, об.68–76 об.] формируются две дополнительных сюжетных линии, за счет чего наблюдается более сложная организация текста. Ермоген, как главный герой, вводится в повествование первым, затем Ермоген и Евграф. В начале повествования Мина и Ермоген являются антагонистами, книжник подробно описывает их противостояние. После традиционного упоминания о гонениях на христиан описывается город Александрия, куда Мина был отправлен для искоренения христианства. При этом книжник подчеркивает, что Мина был тайным христианином. Прибыв в Александрию, он примирил язычников и христиан, позволив каждому

исповедовать ту веру, какую им хочется. А затем и сам открыто объявил себя христианином, намереваясь впоследствии принять мученический венец. «Гла(го)лаше бо въ себѣ: аще инымъ временемъ восхошу на мучение вдатися, то самъ точию вѣнчанъ буду, нынѣ же и прочиихъ къ вѣнцамъ привести возмогу: нача убо явѣ славити имя Ии(су)съ Хр(ис)тово и учити с(вя)тѣй вѣрѣ, не словеса же точию увѣрять невѣрныя, но и дѣлы» [9, 1764: лл. 69]. Святому был дан дар врачевателя: «Дадеса бо ему свѣше даръ цѣлители недуги призываниемъ имене Хр(ис)тово и знамениемъ кр(ес)та с(вя)таго» [9, 1764: лл. 69]. Завязкой конфликта послужил донос на святого. Максимин отправляет в Александрию Ермогена. В отличие от Мины, Ермоген был язычником: «Бѣ же Ермогенъ такоже от Афинъ родомъ, въ нечестии идолскомъ рожденъ и воспитанъ, но бл(а)г(ода)тъ нравомъ и м(и)л(ос)тивъ, аще и не вѣдаше Хр(ис)та истиннаго Б(о)га, обаче дѣлами хр(ис)тианиномъ подабающими того утѣше, не имущий закона, естествомъ законная творя» [9, об. 69]. Во время путешествия в Александрию ему было явлено божественное знамение, в котором он увидел трех светлых мужей, просивших не погубить христиан и принять их веру. По прибытии в город Мина был заключен под стражу. Так началось противостояние героев. Суд над Миной включает прения с антагонистом о вопросах веры, закончившихся ввержением святого в темницу. При этом книжник комментирует решение Ермогена: видя любовь народа к Мине, он не решился в первый день суда подвергнуть святого мучениям. Второй день суда начался с прений с антагонистом, затем последовали мучения святого Мины и ввержение его в темницу, где ему было явлено благовествование. Ангел обратился к святому со словами поддержки и сообщил о том, что Ермоген в скором времени примет христианство и станет его сподвижником, и только потом оба получат мученический венец. На следующий день судья Ермоген был удивлен чудесным излечением святого. Во время очередных испытаний святой вступил в прения с антагонистом. Книжник подчеркнул твердость Мины и сомнения Ермогена в правильности своих действий: «Ермогенъ же от печали не яде, и не спавъ ъ нощи, смущень мыслми, ибо и народа и царя бояшеса, народа, да не молва и мятежъ за Мину востанеть: Царя же наипаче, да не прогнѣвается, на него, егда Мины муками не погубить» [9, лл.71]. А последующее благовествование способствовало изменению мировоззрения Ермогена и объединению двух сюжетных линий. Противостояние Мины и Ермогена завершается полной победой святого Мины над антагонистом. Затем следует описание их совместных богоугодных деяний. Введение третьего героя строится по принципу сюжетно-композиционного параллелизма. После доноса Мина и Ермоген вступают в противостояние с Максиминим. На суде святые являются двоицу, однако в прениях участвует только Ермоген, так как именно к нему обращается судья. Ермоген подробно рассказывает о том, как чудеса, произошедшие с Миной, повлияли на изменение его мировоззрения. Затем святые были подвергнуты различным мучени-

ям, завершившимся чудесным исцелением от ран, после чего Евграф открыто объявил себя христианином. Святые временно объединились в святую троицу, однако в последующих мучениях произошло их разделение. Сформировалась цепочка мучений Евграфа и святой двоицы Мины и Ермогена, которые развиваются по принципу сюжетно-композиционного параллелизма. Сюжетная линия Мины, развиваясь, трансформируется в обобщенную сюжетную линию. Во второй цепочке мучений Мина и Ермоген являют обобщенный образ. В результате чудесного исцеления святых происходит формирование дополнительной сюжетной линии Евграфа, включающей следующие компоненты: объявление себя христианином, мучения и смерть. В финале произведения происходит объединение святых. В посмертии они являют святую троицу, что подтверждает эпизод обретения мощей святых.

Итак, формирование дополнительной сюжетной линии, играющих важную роль в повествовании, происходит в значимых для главных героев эпизодах. В Житии Галактиона и Епистимии, Иулианна и Василиссы, Кикилии, Валериана и Тивуртия этим эпизодом явля-

ется желание родителей (антагониста) женить (выдать замуж) святого (святую). Наиболее часто формирование дополнительной сюжетной линии связано с эпизодом суда над святым. Их может быть, как одна, так и несколько. Дополнительная сюжетная линия может объединяться с главной сюжетной линией (Галактион и Епистимия, Мина и Ермоген), развиваться параллельно (Валериан и Василисса) или встраиваться в основное повествование (Кикилия и Валериан с Тивуртием). При этом мы можем утверждать, что строгихрамок сюжетно-композиционной организации житий с основной сюжетной линией и дополнительной сюжетной линией, играющей важную роль в повествовании, нет. Но следует отметить, что в мучениях такого типа, как правило, главный герой выполняет функцию ободрителя, или учителя (наставника) святого. Епистимия, Валериан, Тивуртий, Феона становятся учениками и последователями основных героев. В посмертии основная сюжетная линия и дополнительная, играющая важную роль в повествовании, как правило, объединяются, и святые представляют обобщенный образ, о чем свидетельствует упоминание о посмертных чудесах святых.

### Библиографический список

1. Антонова М.В., Семенюк Ю. В. Общие принципы композиционного строения славяно-русских переводных житий киевского периода [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschie-printsipy-kompozitsionnogo-stroeniya-slavyano-russkih-perevodnyh-zhitiy-kiyevskogo-perioda>. Дата доступа: 15.04.2018.
2. Галактион и Епистимия [Электронный ресурс] // Православная энциклопедия / Под ред. Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. URL: <https://www.pravenc.ru/text/161493.html> (дата обращения: 19.04.2020 г.).
3. Житие и мучение святых и великих мученик Галактиона и Епистимии // Великие Минеи Четьи, собранные Всероссийским митрополитом Макарием. Ноябрь. Дни 1-12. – Издание Археологической комиссии, Санкт-Петербург, Типография императорской академии наук, 1892. Стб. 149 – 160.
4. Житие и страдание с(вя)того м(у)ч(е)н(и)ка Юлиана и Василиссы, и иже сь ними // Дмитрий Ростовский, свт. Жития святых. Книга вторая. Декабрь, январь, февраль. Издание Киево-Печерской лавры, 1764. Лл. 284 – лл.300.
5. Житие и страдание с(вя)тых пр(е)п(одо)бном(у)ч(е)н(и)к Галактиона и Епистимии. // Дмитрий Ростовский, свт. Жития святых. Книга первая. Сентябрь, октябрь, ноябрь. – Киев: Издание Киево-Печерской лавры, 1764. Об.306 – об.311.
6. Кусков В.В. Жанры и стили древнерусской литературы XI – первой половины XIII вв. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. – М., 1980
7. Лопарев Хр. Византийские жития святых VIII-IX веков // Византийский временник. Т. XVII (1910 г.). СПб., 1911.
8. М(у)ч(е)ние с(вя)т(о)го Феопемпта и Феоны. // Дмитрий Ростовский, свт. Жития святых. Книга вторая. Декабрь, январь, февраль. Издание Киево-Печерской лавры, 1764. Об. 268 – лл.269.
9. Страдание с(вя)тых м(у)ч(е)н(и)к Мины, Ермогена и Евграфа // Дмитрий Ростовский, свт. Жития святых. Книга вторая. Декабрь, январь, февраль. Издание Киево-Печерской лавры, 1764. Об. 68- об.76.
10. Страдание с(вя)тых м(у)ч(е)н(и)ц Кикилии, и пострадавших сь нею с(вя)тых м(у)ч(е)н(и)к: Валериана, Тивуртия, и Максима // Дмитрий Ростовский, свт. Жития святых. Книга первая. Сентябрь, октябрь, ноябрь. Киев: Издание Киево-Печерской лавры, 1764. Лл. 438-441 об.

### References

1. Antonova M.V., Semenyuk Yu. V. General principles of the compositional structure of Slavic-Russian translated lives of the Kiev period [Electronic resource]. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschie-printsipy-kompozitsionnogo-stroeniya-slavyano-russkih-perevodnyh-zhitiy-kiyevskogo-perioda>. Access date: 15.04.2018.
2. Galaktion and Epistemy [Electronic resource] // Orthodox Encyclopedia / Ed. Patriarch Kirill of Moscow and All Russia. URL: <https://www.pravenc.ru/text/161493.html> (date of application: 19.04.2020).
3. The Life and torment of the Saints and great martyrs Galaktion and Epistemia // The Great Minei of the Chet, collected by the All-Russian Metropolitan Macarius. November. Days 1-12. - Publication of the Archeographic Commission, St. Petersburg, Printing House of the Imperial Academy of Sciences, 1892. Stb. 149–160.
4. The life and suffering of the same mu heni ka Julian and Vasilissa, and others with them // Dimitri Rostovsky, svt. The lives of the saints. Book two. December, January, February. Edition of the Kiev-Pechersk Lavra, 1764. Ll. 284 - ll.300.
5. Life and suffering with vya tykh prepodobnom u hen ik Galaktion and Epistemy. // Dimitri Rostovsky, svt. The lives of the saints. The first book. September, October, November. Kiev: Edition of the Kiev-Pechersk Lavra, 1764. Vol.306 - vol.311.
6. Kuskov V.V. Genres and styles of ancient Russian literature of the XI – first half of the XIII centuries. Dissertation for the degree of Doctor of Philology. M., 1980



7. Loparev Hr. The Byzantine Lives of saints of the VIII-IX centuries // The Byzantine Chronicle. Vol. XVII (1910). St. Petersburg, 1911.
  8. Myhenie svyтого Theopempta and Theona. // Dimitri Rostovsky, svt. The lives of the saints. Book two. December, January, February. Edition of the Kiev-Pechersk Lavra, 1764. Vol. 268 - ll.269.
  9. The suffering of s vyatyh muheni k Mina, Hermogenes and Evgraf // Dimitri Rostovsky, svt. The lives of the saints. Book two. December, January, February. Edition of the Kiev-Pechersk Lavra, 1764. Vol. 68- vol.76.
  10. Suffering with vyatyya my hen icy Kikilia, and the victims with her with vyatykh muhen ik: Valerian, Tivurtia, and Maxima // Dimitri Rostovsky, svt. The lives of the saints. The first book. September, October, November. Kiev: Edition of the Kiev-Pechersk Lavra, 1764. Ll. 438–441 vol.
- 
-

УДК 821.163.1

UDC 821.163.1

**СЕМАНИН А.Ю.**

аспирант, Московская Духовная академия  
E-mail: alezandrsemanin@gmail.com

**SEMANIN A.YU.**

Graduate Student, Moscow Theological Academy  
E-mail: alezandrsemanin@gmail.com

## О РЕДАКЦИЯХ ЖИТИЯ СВ. АНДРЕЯ СМОЛЕНСКОГО

### ABOUT THE EDITIONS OF THE LIFE OF ST. ANDREW OF SMOLENSK

*В статье делается попытка произвести классификацию известных автору списков жития святого благоверного кн. Андрея Смоленского. Для этого рассматривается состав глав и структура памятника в совокупности его списков. На основании их анализа автором выделяются Минейная, Расширенная, Пространная, Проложная, Краткая и Юбилейная редакции, по ним распределяются известные списки.*

*Ключевые слова:* Андрей Смоленский, житие, редакция, рукопись, список, текстология, древнерусская литература.

*The article attempts to classify the lists of the life of St. Andrew of Smolensk known to the author. For this purpose, the composition of the chapters and structure of Life in the totality of its lists are considered. Based on their analysis, the author identifies the Menai's, Expanded, Extensive, Prologue's, Short and Anniversary textual redactions, well-known lists are distributed among them.*

*Keywords:* Andrey Smolensky, life, textual edition, manuscript, list, textology, Old Russian literature.

Князь Андрей Смоленский был прославлен в лике Переславских святых в 1749 г. через два века после того как впервые были обретены его святые мощи. Как известно из жития князя Андрея, это событие произошло в 1540 г. по инициативе прп. Даниила Переславского, при большом стечении народа и сопровождалось многочисленными чудесами. Однако мощи Андрея Смоленского вскоре были перезахоронены решением комиссии, прибывшей из Москвы по поручению Московского митрополита св. Иоасафа. Рассказ об этих событиях стал основной частью жития св. Андрея Смоленского, составленного во второй половине XVI в. [20, с. 27]. Князь Андрей умер задолго до вышеупомянутых событий, но, когда именно, достоверно не выяснено. Существуют две гипотезы на этот счет: 1) святитель Филарет (Гумилевский) считает, что св. Андрей был сыном кн. Федора Фоминского, и относит его смерть к 1390 г.; 2) С.П. Писарев придерживается мнения, что Андрей Смоленский был племянником кн. Феодора Ярославского и умер в 1292 г. [21].

На данный момент автору статьи известно 16 списков жития св. Андрея XVI–XIX вв. и одно печатное издание XIX в. Самые ранние списки датируются XVI в., наибольшее число списков относится к XVII в. На Рисунке 1 представлена хронологическая схема списков жития. Рукописи XVIII в. замечательны тем, что содержат, помимо жития, последование службы святому, причем две из них полностью посвящены князю Андрею. Каждый из списков XIX в. своеобразен и требует отдельного рассмотрения.

Текстологический анализ списков позволяет на данном этапе исследования заключить, что их распре-

деление по векам соотносится с главными редакциями жития св. Андрея. Состав жития оказался хорошим основанием для выделения редакций текста, а в качестве текстологических примет в большинстве случаев оказалось достаточным выбрать названия глав.

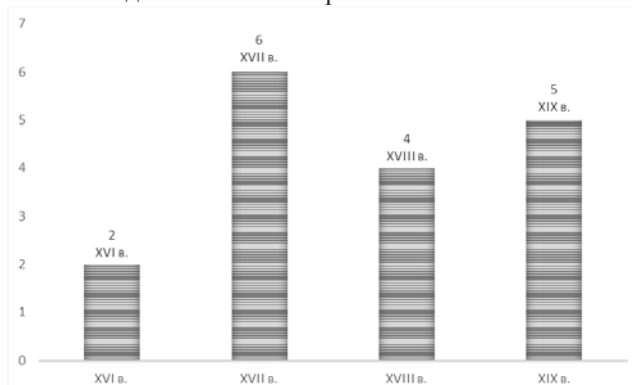


Рис. 1. Распределение списков жития св. Андрея Смоленского по векам.

#### Минейная редакция

Оба списка XVI в. (РНБ. Собрание Погодина. № 962, XVI в. [13]; РГАДА. Ф. 196. Оп. 1. № 501, к. XVI – н. XVII в. [7]) содержат текст с самоназванием: «Житие и подвизи святого преподобного князя Андрея Аньдрѣя Смоленскаго и Переславскаго» [1, л. 333]<sup>1</sup>. Пословное сопоставление списков позволило выявить лишь грамматические варианты текста и предположить, что оба списка восходят к общему протографу [20]. Житие рассказывает об обретении мощей князя Андрея в 1540 г., список украшен 7 киноварными заголовками и 29 простыми киноварными инициалами. Приведем на-

звания глав по рукописи из собрания Погодина:

1. «Житие и подвизи святого преподобного князя Андрея Андрѣя Смоленскаго и Переславскаго». Нач.: «В лѣта...» (л. 399).

2. «Обрѣтение мощи святого князя Андрѣя Смоленскаго и Переславскаго». Нач.: «И потомъ бывшоу нѣкогда преподобному старцу» (л. 399).

3. «Чудо первое». Нач.: «И повѣлеша представити исцѣлѣвшихъ» (л. 401 об.).

4. «Чудо второе». Нач.: «И жена нѣкая пришед от града» (л. 401 об.).

5. «Чудо третье». Нач.: «И ина жена пришедши повѣда» (л. 401 об.).

6. «О проречении святого, иже послѣди избысться». Нач.: «Старець же источникъ непрестанныя излева слезы» (л. 402).

7. «Повѣсть чудна, юже повѣда намъ Даниль». Нач.: «Повѣда же нѣкогда намъ чудну повѣсть и удивлению достоину» (л. 403).

Обе рукописи XVI в. являются Минейми и содержат службы и жития русским святым, по типу этих книг данную редакцию жития в дальнейшем будем называть Минейной. Итак, списки XVI в. содержат текст одинакового состава. Наше текстологическое исследование показало, что он, как некое ядро, обрабатываясь в большей или меньшей степени, включается в большинство списков жития св. Андрея.

#### Расширенная редакция

Все известные нам списки XVII в.:

- ГИМ. Собрание Уварова. № 355, XVII в. [5].
- РГАДА. МГАМИД. №301/680, XVII в. [6].
- РГБ. Ф. 256. № 371, XVII в. [8].
- РГБ. Ф. 304.І. № 696, XVII в. [9].
- РГБ. Ф. 98. № 450, XVII в. [11].
- ГИМ. Собрание Барсова. № 817, XVII в. [3] –

также содержат текст общего состава, отличного от рассмотренного выше. В него полностью входит текст Минейной редакции, после которого добавлены новые главы (по списку из Троицкого собрания [9]):

1. «Зачало». Нач.: «В лѣта благочестеваго» (л. 242 об.).

2. «О избывшихъ от разбоиник молитвами святого Данила». Нач.: «Нѣкто от церковникъ князь Андрѣи Смоленский, того же града Переславля, сеи зна бе преподобному Данилу» (л. 243 об. – 244).

3. Без заголовка. Нач.: «Бысть егда благочестивый царь и великий князь Иван Васильевич всеа Руси самодержец» (л. 247).

В этих заголовках упоминается преподобный Даниил Переславский [18]. Известно, что именно его житие послужило источником для жития св. Андрея. Из этих глав вытекает, что князь Андрей знал прп. Даниила Переславского, обращался к нему с молитвой, был современником его, а также и Ивана Грозного, что является очевидным анахронизмом. Таким образом, целая группа рукописей содержит в себе главы, ошибочно отнесенные ко кн. Андрею. К ней также примыкают два поздних списка XIX в. (РНБ. Собрание Титова. № 2832

[15], ГИМ. Синодальное собрание. № 1200 (ст. VI) [2]). Рукопись из собрания Титова текстологически близка списку из Троицкого собрания. По составу они немного отличаются от прочих из рассматриваемой группы, житие в них заканчивается необычным величанием князю Андрею: «Величаем тя, благовѣрныи княже Андрѣи, и чтемъ святую память твою, градъ свои Смоленский имѣя, водворивыися во градъ Переславль во обитель чудотворца Николы, ты бо молиши за нас Христа Бога нашего» [9, л. 255]. В прочих списках жития величание отсутствует. Отметим также, что ни в одном из известных нам списков и изданий службы князю, также не встречается этого величания.

Список из Синодального собрания не имеет окончания. Текст прерывается в середине главы «О проречении праведнаго Данила» [2, л. 73], входящей в состав Минейной редакции. Однако, хотя состав жития по этому списку не содержит дополнительных глав, сопоставление текста рукописей показывает, что названия глав и все житие, даже их орфография, совпадают со списком Уваровского собрания [5] и несколько отличаются от текста Минейной редакции. Поэтому, хотя подробный текстологический анализ списков выходит за рамки настоящей статьи, все же отметим, что данный список следует признать относящимся к рассматриваемой группе. На основании вышеописанного характера состава данные списки жития князя Андрея представляются необходимым выделить в отдельную редакцию жития, которую по характеру изменения состава текста назовем Расширенной.

#### Пространная редакция

Все ранее рассмотренные нами списки жития св. Андрея содержали лишь один текст, повествующий об обретении мощей святого. При этом повествование о жизни и личности князя являлось небольшим фрагментом в первой главе жития. Известные нам списки XVIII в. имеют совсем иную структуру.

• Владимиро-Суздальский музей-заповедник. № В-5636/299, 1780-е гг. [1].

• ГИМ. Собрание Барсова. № 917, XVIII в. [4].

• РГБ. Ф. 739. № 98, XVIII в. [10].

• РНБ. Собрание Погодина. №690, XVIII в. [14].

Все рукописи схожи между собой, содержат службу, молитву и житие святого, три из них написаны на бумаге в лист полууставом.

В этих рукописных книгах появляются три житийных текста, посвященных св. Андрею (по списку из собрания Погодина [14]):

1. «Повѣсть о святѣмъ вѣлицѣмъ князѣ Андрее Смоленскомъ и Переаславльскомъ чудотворцѣ, и отчасти о житии его». Нач.: «Благословень Богъ и Отець Господа нашего Исуса Христа» (л. 70).

2. «Сказание о обрѣтении мощи святого благовѣрнаго князя Андреа Смоленскаго, Переаславскаго чудотворца». Нач.: «Се нынѣ угодницы Божии прославляются» (л. 81).

3. «Повѣсть о згорѣнии церкви святого и великаго чудотворца Николаа, въ неуже положены быша

мощи святого благовѣрнаго князя Андрея Смоленскаго, Переаславскаго чудотворца». Нач.: «Приидите, отцы и братие, послушайте со вниманиемъ» (л. 111 об.).

Первый и третий из этих текстов автор относит к жанру повести, они впервые встречаются в XVIII в. и, по-видимому, были специально написаны для данной редакции жития. Второй текст назван сказанием об обретении мощей. Хотя он был снабжен пространным введением, но состав глав сказания соответствует Минейной редакции жития кн. Андрея. Сличение текстов также показывает текстологическую близость со списками XVI в. Все это: по-видимому, означает, что Минейная редакция была положена в основу сказания, существенно переработана и дополнена двумя новыми текстами. По характеру текста рассматриваемую редакцию жития св. Андрея назовем Пространной. Выше мы уже упоминали, что в 1749 кн. Андрей был прославлен Консисторией Переяслава как местночтимый святой, по-видимому, этим и объясняется появление новой редакции жития, более пространной и риторически украшенной.

#### **Краткая редакции**

Список жития св. Андрея из собрания Симонова монастыря (РГБ. Ф.886. №18, 1841 г. [12]) содержит только первый из трех текстов Пространной редакции. Он имеет вполне законченный характер и называется: «Житие и подвизи святого благовернаго великаго князя Андрея Смоленскаго и Переяславскаго чудотвор.» Нач.: «Благословен Бог и Отец Господа нашего Иисуса Христа» [12, л. 17]. Таким образом, «Повѣсть о святѣмъ вѣлицѣмъ князѣ» [14, л. 70] получила самостоятельное существование в качестве жития св. Андрея, что позволяет говорить о Краткой редакции жития. Языковых и литературных изменений в списке из собрания Симонова монастыря нет. Другие случаи бытования Краткой редакции текста пока не известны.

#### **Проложная редакция**

Своеобразный по составу текст предлагает список из коллекции Ярославского музея-заповедника [16]. Житие в нем имеет самоназвание: «Месяца октября въ кѣз день. Святого блаженнаго князя Андрея Смоленскаго и Переяславскаго чудотворца». Нач.: «Сеи святый князь Андреи» [16, л. 154 об.]. Текстологический анализ позволяет заключить, что данная версия жития была написана на основе предшествующих. Хотя текст не разделен на главы, структура его близка Пространной редакции: сначала идет повествование о жизни князя, затем об обретении его мощей, при этом рассказа о чуде при пожаре нет, что соответствует первым двум текстам Пространной редакции и отсутствию третьего. При этом «повѣсть чюдна» [7, л. 82 об.], которой заканчивалась Минейная редакция и присутствовавшая во всех прочих, в этом списке отсутствует. Для доказательства того факта, что архетипом для этого списка послужила именно Пространная редакция недостаточно анализа структуры и заголовков жития, но необходим более подробный текстологический анализ.

На наш взгляд, вышеописанного достаточно для вы-

деления данного текста в особую редакцию. Поскольку рукописная книга, содержащая данную версию жития св. Андрея имеет самоназвание Пролог, то представляется разумным назвать эту редакцию Проложной, тем более, что и краткость жития, и начало с местоимения «сей» [16, л. 154 об.] вполне соответствует жанру пролога.

#### **Юбилейная редакция**

Последняя из известных нам разновидностей текста по составу встречается в печатном издании Синодальной типографии 1889 г. [17]. В 1890 г. в Русской православной Церкви состоялось празднование 500-летия со дня преставления св. Андрея. Очевидно, к этому юбилею и было подготовлено это богослужбное издание. Хотя данная книга и не является рукописной, но, безусловно, является важной частью истории текста памятника, а потому должна быть включена в рассмотрение.

Самоназвание: «Житие и подвизи святого благовѣрнаго князя Андрея Смоленскаго и Переяславскаго чудотворца» [17, л. 19]. Как видно, название жития близко тексту Минейной редакции, однако чин святости кн. Андрея исправлен с «преподобнаго» [1, л. 333] на «благовѣрнаго» [17, л. 19]. Состав данной разновидности жития соответствует Пространной редакции: первый житийный текст заимствуется полностью; второй включается в житие лишь отчасти: из него опускается пространное введение (430 слов); третий текст включается полностью, хотя также содержит введение, но меньшего объема (156 слов). Таким образом, автор данного издания объединил в один текст рассказ о жизни св. Андрея и об обретении его мощей, убрав при этом ненужное второе введение, оказавшееся в середине текста. «Повѣсть о згорении церкви» [17, л. 24] присоединил как отдельный житийный текст, сохранив цельность его композиции. Отметим, что сличение издания 1889 г. со списками Пространной редакции показывает, что они не были заимствованы механически, но подверглись значительной стилистической обработке. Таким образом, текст рассматриваемого издания следует выделить в отдельную Юбилейную редакцию.

Житие св. благовернаго князя Андрея Смоленскаго невелико по объему и известно в небольшом количестве списков, однако, как показывает анализ его состава, имеет достаточно интересную историю и сохранилось, по крайней мере, в шести редакциях. Состав жития постоянно изменялся, а его структура, с одной стороны, становилась более логичной и традиционной, а с другой – более сложной. Объем памятника расширялся вплоть до XIX в., тогда же появились сокращенные версии жития, завершила историческое развитие текста Юбилейная же редакция. Дальнейший текстологический анализ, по всей видимости, позволит, во-первых, дифференцировать списки в рамках редакций, а во-вторых, выявить доказательства, какие именно тексты послужили их источниками. Итак, на основании состава жития можно классифицировать известные списки по шести редакциям, что иллюстрирует стемма на Рисунке 2.

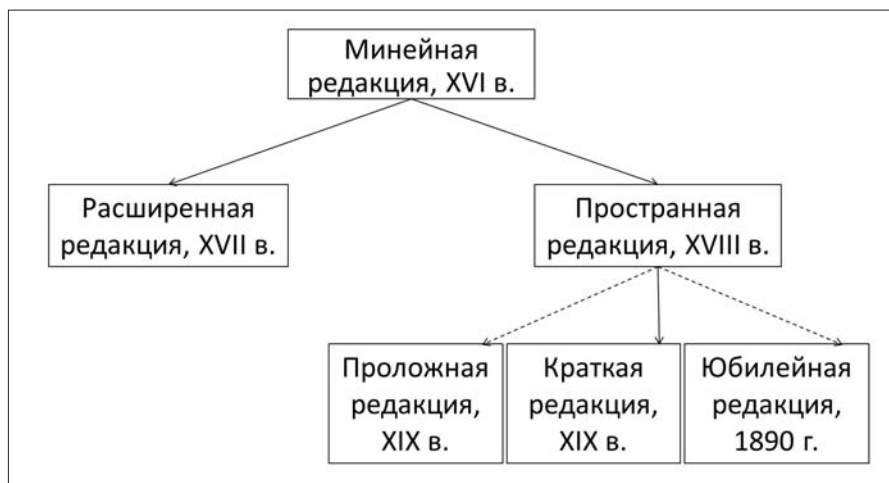


Рис. 1. Стемма редакций жития св. Андрея Смоленского, построенная на основании анализа состава и структуры памятника.

### Библиографический список

1. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // Владимирско-Суздальский музей-заповедник. № В-5636/299, 1780-е гг., л. 25–42.
2. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // Государственный исторический музей (ГИМ). Синодальное собрание. № 1200 (ст. VI), XIX в., л. 9–37.
3. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // ГИМ. Собрание Барсова. № 817, XVII в., л. 22–44.
4. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // ГИМ. Собрание Барсова. № 917, XVIII в., л. 62–73 об.
5. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // ГИМ. Собрание Уварова. № 355, XVII в., л. 91–100 об.
6. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // Российский государственный архив древних актов (РГАДА). МГАМИД. №301/680, XVII в., л. 97–112.
7. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // РГАДА. Ф. 196. Оп. 1. № 501, к. XVI – н. XVII в., л. 76–84.
8. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // Российская государственная библиотека (РГБ). Ф. 256. № 371, XVII в., л. 228–314об.
9. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // РГБ. Ф. 304.1. № 696, XVII в., л. 221–256.
10. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // РГБ. Ф. 739. № 98, XVIII в., л. 33–50 об.
11. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // РГБ. Ф. 98. № 450, XVII в.
12. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // РГБ. Ф.886. №18, 1841 г., 19 л.
13. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // Российская национальная библиотека (РНБ). Собрание Погодина. №962, XVI в., л. 399–404.
14. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // РНБ. Собрание Погодина. №690, XVIII в., л. 70–116.
15. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // РНБ. Собрание Титова. № 2832, XIX в., л. 64–82.
16. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // Ярославский музей-заповедник. № 675, перв. четв. XIX в., л. 154–156 об.
17. Житие св. блг. кн. Андрея Смоленского // Служба и житие святому благоверному князю Андрею, Смоленскому и Переяславскому чудотворцу. М., 1889.
18. Крутова М. С. К вопросу о текстологических особенностях «Повести о житии преподобного старца Даниила, бывшего архимандрита Горичкия обители...» // Литература Древней Руси и Нового времени: материалы XI всероссийской конференции «Древнерусская литература и литература Нового времени», посвященной памяти профессора Николая Ивановича Прокофьева, г. Москва, 3–4 декабря 2020 г. / под общ. ред. Н.В. Трофимовой [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва: МПГУ, 2021. С. 65–75.
19. Семанин А. Ю. «Аз есмь Андрей, един от Смоленских князей...»: к вопросу о личности святого благоверного князя Андрея Смоленского // Слово и образ: Научный журнал Московской духовной академии. Т. 1. №1. 2019. С. 97–109.
20. Семанин А. Ю. Житие святого благоверного князя Андрея Смоленского в списках Отдела рукописей Российской государственной библиотеки // Румянцевские чтения - 2019. Материалы Международной научно-практической конференции (23–24 апреля 2019). Ч.3. М., 2019. С.27–31.
21. Семанин А. Ю. Особенности Минейной редакции жития св. кн. Андрея Смоленского // Аксиологическое пространство русской словесности: традиции и перспективы изучения: Материалы международной научной конференции. М., 2019. С. 283–290.

### References

1. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // Vladimiro-Suzdal'skii muzei-zapovednik. № V-5636/299, 1780s, l. 25–42.
2. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // Gosudarstvennyi istoricheskii muzei (GIM). Sinodal'noe sobranie. № 1200 (st. VI), XIX century, l. 9–37.
3. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // GIM. Sobranie Barsova. № 817, XVII century, l. 22–44.
4. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // GIM. Sobranie Barsova. № 917, XVIII century, l. 62–73 ob.
5. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // GIM. Sobranie Uvarova. № 355, XVII century, l. 91–100 ob.
6. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // Rossiiskii gosudarstvennyi arkhiv drevnikh aktov (RGADA). MGAMID. №301/680, XVII c., l. 97–112.
7. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // RGADA. F. 196. Op. 1. № 501, XVI – XVII century, l. 76–84.
8. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // Rossiiskaya gosudarstvennaya biblioteka (RGB). F. 256. № 371, XVII c., l. 228–314ob.

9. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // RGB. F. 304.I. № 696, XVII century, l. 221–256.
  10. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // RGB. F. 739. № 98, XVIII century, l. 33–50 ob.
  11. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // RGB. F. 98. № 450, XVII century, l. 58–86.
  12. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // RGB. F.886. №18, 1841 year, 19 ll.
  13. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // Rossiiskaya natsional'naya biblioteka (RNB). Sobranie Pogodina. №962, XVI century, l. 399–404.
  14. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // RNB. Sobranie Pogodina. №690, XVIII century, l. 70–116.
  15. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // RNB. Sobranie Titova. № 2832, XIX century, l. 64–82.
  16. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // Yaroslavskii muzei-zapovednik. № 675, perv. chetv. XIX century, l. 154–156 ob.
  17. The Life Of The Holy Prince Andrew Smolensky // Sluzhba i zhitie svyatomu blagovernomu knyazyu Andreyu, Smolenskomu i Pereyaslavskomu chudotvortsu. Moscow, 1889.
  18. *Krutova M.S.* On the question of textual features of «The Story of the Life of the Venerable Elder Daniel, the former Archimandrite of the Goritsky monastery ...» // Literature of Ancient Russia and Modern Times: materials of the XI All-Russian conference «Ancient Russian Literature and Literature of Modern Times», dedicated to the memory of Professor Nikolai Ivanovich Prokofiev, Moscow, December 3-4, 2020 / under the general editorship of N.V. Trofimova [Electronic edition of network distribution]. - Moscow: MPSU, 2021. Pp. 65–75.
  19. *Semanin A.Yu.* «Az esm' Andrei, edin ot Smolenskikh knyazei...»: k voprosu o lichnosti svyatogo blagovernogo knyazya Andrey a Smolenskogo // Slovo i obraz: Nauchnyi zhurnal Moskovskoi dukhovnoi akademii. V. 1. №1. 2019. Pp. 97–109.
  20. *Semanin A.Y.* Zhitie svyatogo blagovernogo knyazya Andrey a Smolenskogo v spiskakh Otdela rukopisei Rossiiskoi gosudarstvennoi biblioteki // Rummyantsevskie chteniya — 2019. Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (23–24 aprelya 2019). V.3. Moscow, 2019. Pp. 27–31.
  21. *Semanin A.Y.* Osobennosti Mineinoini redaktsii zhitiya sv. kn. Andrey a Smolenskogo // Aksiologicheskoe prostranstvo russkoi slovesnosti: traditsii i perspektivy izucheniya: Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Moscow, 2019. Pp. 283–290.
- 
-

УДК 82-1/29

UDC 82-1/29

**СТРУКОВА Т.В.**

доктор филологических наук, профессор кафедры истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: tatynassss@mail.ru

**ДУДИНА Е.Ф.**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: l.dudina-n@yandex.ru

**STRUKOVA T.V.**

Doctor of Philology, Professor of the Department of History of Russian Literature of the XI–XIX centuries, Orel State University

E-mail: tatynassss@mail.ru

**DUDINA E.F.**

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University

E-mail: L.Dudina-n@yandex.ru

## МИР ДВОРЯНСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ЗАГАДКАХ ПОЭТА XIX ВЕКА НИКОЛАЯ ПЛИССКОГО

### THE WORLD OF NOBLE CULTURE IN THE RIDDLES OF THE POET OF 19TH CENTURY NICHOLAI PLISSKY

*В статье анализируются загадки поэта XIX века Николая Плисского, изданные им отдельной книгой в 1874 году. В большинстве загадок Плисского репрезентирована когнитивная картина мира, характерная для современного дворянского общества. Загадки поэта адресованы как взрослым, так и детям, что подчеркивает их познавательно-эвристическую направленность. Вместе с тем, загадкам Плисского присущ нравоучительный пафос, который проявляется в формах авторской оценки иносказательно представленных образов. В творчестве поэта загадка становится жанром, воздействующим на разум и чувства читателей.*

*Ключевые слова:* Николай Плиссский, русская литературная стихотворная загадка, отгадка, когнитивная картина мира, дворянское общество, кодирующая часть.

*The article analyzes the riddles of the poet of 19th century Nikolai Plissky, published by him in a separate book in 1874. Most of Plissky's riddles represent the cognitive picture of the world that is characteristic of modern noble society. The riddles of the poet are addressed to both adults and children, which emphasizes their cognitive and heuristic orientation. At the same time, didactic pathos is inherent in Plissky's riddles, which manifests itself in the forms of the author's assessment of allegorically presented images. In the poet's work, the riddle becomes a genre that affects the mind and feelings of readers.*

*Keywords:* Nikolai Plissky, Russian literary poetic riddle, answer, cognitive picture of the world, noble society, coding part.

Русская литературная стихотворная загадка, как и загадка фольклорная, представляет собой культурно-маркированный тип текста. В ней нашли отражение идеологические, этико-эстетические и повседневно-бытовые представления российского общества в различные периоды его развития и существования. Двухкомпонентная структура загадки (наличие кодирующей части и отгадки) определяет соединение в ней когнитивной и языковой картины мира.

В отличие от фольклорной загадки, которая изначально является жанром устной речи (что определяет лаконичность ее формы и содержания), литературная загадка зарождается как жанр письменной речи (поэтому она изобилует разнообразными пространственными описаниями и авторскими размышлениями). Кроме того, для многих литературных загадок не свойственно использование метафоры как способа создания художественного образа. Объясняется это тем, что объектом поэтического описания в них становятся абстрактные категории и понятия, которые не имеют семантических аналогов и метафорических эквивалентов. Если народ-

ная загадка «предметна» по своей природе (в ней, как правило, изображаются предметы труда и быта, явления природы, растения, животные, окружающие крестьянина в его повседневной жизни), то литературная загадка представляет собой характеристику различных этико-эстетических категорий и умозрительных понятий, а также атрибутов дворянского образа жизни.

Развитие жанра русской литературной стихотворной загадки в полной мере отражает мировоззренческие и ценностные установки современного поэтам общества: для авторов XVIII–XIX веков это по преимуществу – мир дворянской культуры. В загадках поэтов XX века воплотились новые перемены эпохи НТР, произошедшие во всех сферах жизнедеятельности человека.

Необыкновенным тематическим разнообразием отличаются загадки малоизвестного поэта второй половины XIX века Николая Плисского, который был сотрудником журнала «Стрекоза» (1886), выступая под псевдонимами: Пл., Н.; Пл-ий, Н. [6], автором сборника «Стихотворения» [7], биографического очерка о Тургеневе [3] и книги о домашних животных [9].

Отдельного внимания заслуживает книга загадок Плиского, изданная в 1874 году в провинции, в предисловии к которой поэт определил функциональное назначение жанра загадки, сделав акцент на его познавательно-эвристической направленности. По словам автора, сборник его загадок предназначен для взрослых, которые во время занятий с детьми станут для них наставниками и учителями: «не следует давать детям этот сборник, а предлагать им лишь понемногу загадок из него, наводя их исподволь на решение тех, которые им будут непонятны» [8, с. 4]. Иными словами, поэт придавал жанру загадки особое педагогическое значение, поскольку процесс отгадывания загадок развивает логическое и абстрактное мышление, умение сопоставлять различные объекты действительности.

В большинстве загадок Плиского репрезентирована когнитивная картина мира, характерная для русского дворянского общества. В загадках поэта в иносказательной форме изображаются такие атрибуты светской жизни, как балы, маскарады, театр, балет, опера, а также характеризуются представители творческих профессий: поэт, актер. Художественной особенностью загадок Плиского является пространность их описательной части, которая содержит авторские размышления об изображаемых явлениях.

Создавая собирательный образ актера, поэт подчеркивает сложность этой творческой профессии, поскольку её представителю приходится перевоплощаться в различных персонажей, которые не всегда обладают положительными чертами характера:

«Он может честный и правдивый,  
Полезный, дельный человек,  
Хоть говорит он подло, лживо  
И глупо, много раз в свой век.  
Быть может, он кривит душой  
И не способен в деле с нами,  
А будто кривит. Кто ж такой?  
Подумайте, – решите сами» [8, с. 80].

Используя систему противопоставлений («честный» и «правдивый/ «подло, лживо»), Плиский обращает внимание читателей на то, что не следует отождествлять самого актера с создаваемым им образом. Особенно, если речь идет об отрицательном персонаже, поскольку исполнение этой роли требует от актера огромной силы духа, полной самоотдачи и подлинного мастерства. Он должен всецело перевоплотиться в образ своего героя, чтобы достойно исполнить роль, не исказив при этом его личностные качества.

Тема отношения к театру, оценки актерской игры затрагивается и в других загадках Плиского. В загадке о «модной знаменитости театрального мира» поэт также акцентирует внимание на сложности профессии актера, поскольку исполнение той или иной роли может вызывать неоднозначную оценку зрителей – от восхищения и поклонения до критики и ненависти:

«Порой она пленяет  
Почти что всех собой,  
Восторги возбуждает:  
Поклонники толпой  
Стремятся все за нею,  
Немало ей дарят,  
Любовию своею  
И деньгами манят...  
Порой и без вины  
Презренье выражают  
К ней...жалки и смешны  
Последние бывают!  
Порой она грустна,  
Но нам ее печали  
Не видеть...Кто ж она?  
Скажите, – коль узнали?» [8, с. 98].

Отдельного внимания заслуживает отгадка к загадке – «модная знаменитость театрального мира». Подобная формулировка призвана подчеркнуть мысль автора о том, что его современники склонны следовать популярным тенденциям, восхищаться постановками, игрой актеров, поддаваясь всеобщему впечатлению, не имея при этом своего собственного мнения. Кроме того, публика далеко не всегда способна по достоинству оценить работу и мастерство актера. Данная мысль определяет структуру загадки и ее анафорическую композицию: «Порой она пленяет // Почти что всех собой» – «Порой и без вины // Презренье выражают». Любовь зрителей преходяща, а их оценки и поступки непредсказуемы, на что указывает присутствие в тексте антитезы «восторг» – «презренье». Она подчеркивает авторскую мысль о том, что подлинных ценителей искусства существует немного, и посещение театра для его современников – это дань моде, обычное времяпрепровождение, наряду с балами и маскарадами.

По мнению поэта, театр, балет, опера должны пробуждать в зрителях чувство прекрасного, вызывать различные эстетические переживания. В загадке о балете и опере Плиский подчеркивает, что настоящее искусство способно возвысить человека над повседневной действительностью:

«Из любви к прекрасному  
Посещают нас;  
Сердце, слух и зрение  
Мы прельщаем в вас.  
Коль сальфиды дивные  
В нас порой порхают...  
И мелодьи разныя  
Слух нам улаждают» [8, с. 144].

Особое место в тексте загадки отведено мифологической образности – упоминанию сальфид – духов природы, легких подвижных существ, являющихся олицетворением стихии воздуха. Очевидно, что в интерпретации Плиского балерины выступают некими воздушными, невесомыми существами, что подчерки-



вает грациозность и утонченность их облика. Образы сильфид выступают в поэтическом тексте семантическим маркером, позволяющим расшифровать кодирующую часть загадки. Романтический балет «Сильфида», сюжет которого основан на фантастической новелле французского писателя Шарля Нодье, был впервые поставлен в театрах Москвы и Санкт-Петербурга в 1837 году. Вводя в описательную часть загадки образ сильфид, автор апеллирует к когнитивному опыту реципиента, обладающего определенным запасом знаний.

В отличие от балета и оперы, маскарад получает в загадке Плисского негативную оценку. Как известно, традиция устраивать маскарады зародилась в России в середине XVIII столетия – «период непрекращающегося яркого и беспечного потока придворных увеселений» [10, с. 140]. Все знатные особы «наперерыв друг с другом давали обеды, балы, маскарады, устраивали иллюминации и фейерверки» [2, с. 165]. Маскарады призваны были разнообразить досуг высшего общества как в Петербурге и Москве, так и в провинции. Многие знатные особы, отдыхая в загородных поместьях, устраивали костюмированные балы.

Первым писателем, воссоздавшим «лживую, маскирующуюся, приспособленческую и лишенную нравственного содержания и смысла сущность света», явился М.Ю. Лермонтов [1, с. 212]. Маскарад в художественном мире писателя предстал не только как игра – «элемент беззаботного развлечения, уводящего человека от насущных дел, помогающего ему отвлечься». В изображении писателя вся жизнь «становится маскарадом – странной игрой с противоестественными правилами, постоянной сменой масок» [1, с. 212].

В загадке Николая Плисского дается противоречивая характеристика этого костюмированного представления, что подчеркивается введением в текст семантической оппозиции «веселье»/ «скука». Людей, посещающих маскарад, автор называет «любителями безделья»:

«Я проявление веселья  
В больших размахах, господа,  
И всем любителям безделья  
Приятен я почти всегда.  
Я часто очень много стою,  
Не по карману многим я,  
Но, как кошмар, их беспокою,  
Коль трудно видеть им меня.  
Разнообразен я всегда;  
Веселых много собираю,  
Но все же скучен иногда,  
И в их присутствии бываю» [8, с. 11].

Несомненно, поэт осуждает праздное времяпрепровождение, полностью лишенное нравственного и эстетического содержания. Помимо этого, проведение костюмированного бала является дорогим удовольствием и требует больших материальных затрат, поэтому оно доступно далеко не всем. Обращает внимание, что

в поэтическом тексте отсутствует описание маскарада как костюмированного бала. В нем нет семантических маркеров, способствующих нахождению отгадки, кроме указания на то, что речь идет о «проявлении веселья в больших размахах». По сути, кодирующая часть загадки представляет собой размышления автора о сущности желаний и стремлений окружающего общества, ведущего праздный образ жизни. И в этом смысле Плиссский является продолжателем традиций, заложенных М.Ю. Лермонтовым в стихотворении, написанном по случаю посещения им маскарада в Дворянского собрания (по версии исследователя творчества поэта П. Висковатого): «Как часто, пестрою толпою окружен, // Когда передо мной, как будто бы сквозь сон, // При шуме музыки и пляски, // При диком шепоте затверженных речей, // Мелькают образы бездушные людей, // Приличьем стянутые маски...» [4, с. 184]. Тема маскарада в стихотворении Лермонтова символична – «речь идет не просто о бале, а о бездушии и фальши светского общества» [5]. Нужно отметить, что в загадке Плисского отсутствует столь ярко выраженный обличительный пафос, однако поэт довольно иронично отзывается о людях, проводящих свою жизнь в развлечениях и тратящих на это большие суммы денег.

В противоположность праздной, шумной толпе Плиссский создает в одной из загадок образ поэта – человека, предпочитающего одиночество и тишину:

«Кто это бродит одиноко  
В раздумьи грустном и глубоком?  
Вокруг него шум, суета;  
Но мысль его столь занята,  
Что он того не замечает,  
Что всех вниманье привлекает...  
Потом смотрите: он идет  
К себе домой, перо берет;  
Глаза блестят...он оживился...  
И быстро лист уж испещрился.  
А чем, прошу вас отгадать  
И чудака сего назвать» [8, с. 80].

И здесь вновь возникает ассоциативная параллель со стихотворением Лермонтова «Как часто пестрою толпою окружен», лирический герой которого противопоставлен всеобщему шуму и веселью. Как отмечают исследователи, в этом стихотворении «обнаруживается парадокс: то, что непосредственно окружает поэта, оказывается призрачным, видимым «как будто бы сквозь сон», и, напротив, воображаемое прошлое оказывается подлинной реальностью, описанной точным, вещественно-предметным языком» [5].

Образ поэта, репрезентированный в загадке Плисского, также противопоставлен окружающему обществу. Он полностью погружен в свои мысли, не замечая происходящего вокруг. Обрести поэтическое вдохновение он может, только оставшись наедине с собою, отрешившись от окружающего мира с его суетностью и беспечным весельем.

Неоднозначную оценку в интерпретации Плисского

получает образ библиомана – человека, поглощенно-го страстью к собиранию книг. Поэт осуждает не саму любовь к коллекционированию, а обладание поверхностными знаниями и утверждение собственного превосходства над другими людьми:

«Науки любит он и знанья  
И собирает преусердно  
Источники их; хоть познаний  
Немного в нем, немилосердно  
Испытывать он нас готов;  
Хоть по сто раз вам повторяя  
(С прибавкой иностранных слов  
И их прононсу подражая),  
Что вот такой-то то, другой же  
Вот что об этом написал.  
«Об этом де вопросе тоже,  
Что было можно, я собрал.  
Когда-нибудь ко мне зайдите, –  
Я вам охотно покажу».  
Теперь же кто он мне скажите,  
А я уж об ином скажу» [7, с. 96].

Для объективности изображения автор использует прием ролевой лирики, наделяя библиомана речевой деятельностью. В отличие от предыдущих загадок, здесь приводится довольно подробная характеристика художественного образа, что, несомненно, упрощает процесс поиска отгадки.

Таким образом, отличительной особенностью загадок Николая Плисского является присутствие в них вполне конкретного культурно-исторического фона, служащего обязательным средством экспликации имплицитного образа. Кодифицирующая часть большинства загадок включает пространственные авторские размышления об объекте поэтического описания, а также оценку изображаемых событий и явлений. Поэт ратует за приоритетное значение подлинного искусства, необходимость самоотверженного служения ему и порицает праздный образ жизни современного поколения. В творчестве Николая Плисского загадка становится жанром, воздействующим на разум и чувства читателей.

#### Библиографический список

1. *Андреева В.Г.* «Маскарад» М.Ю. Лермонтова и русский роман второй половины XIX века // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». № 5 (3). С. 211–216.
2. Записки императрицы Екатерины II. М., 1990.
3. Иван Сергеевич Тургенев: Биограф. очерк / Сост. Н. Плисская. Санкт-Петербург: тип. И.П. Вошинского, 1883. 31 с.
4. *Лермонтов М.Ю.* Сочинения в 2 т. Т.1. М.: Изд-во Правда. 1988.
5. Лермонтовская энциклопедия. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999.
6. *Плисская Н.Н.* // ЭНИ «Словарь псевдонимов» Электронный ресурс: <http://feb-web.ru/feb/masanov/man/07/man13018.htm>
7. *Плисская Н.Н.* Стихотворения / [Соч.] Н. Плисская. Кременчуг: тип. Зильберберга и Розенталя, 1873. 47 с.
8. *Плисская Н.* Загадки. Кременчуг: Типография Зильберберга и Розенталя, 1874.
9. *Плисская Н.Н.* Домашние животные. Их ум и любовь к человеку. СПб.: Издание М. М. Ледерле и Ко, 1894. 162 с.
10. *Чежина Ю.И.* К истории русского маскарада середины – второй половины XVIII столетия: традиции и новации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 2. 2009. Вып. 3. С. 140–149.

#### Reference

1. *Andreeva V.G.* “Masquerade” M.Yu. Lermontov and the Russian novel of the second half of the 19th century // Izvestiya vuzov. Series “Humanities”. No. 5 (3). Pp. 211–216.
2. Notes of Empress Catherine II. M., 1990.
3. Ivan Sergeevich Turgenev: Biogr. essay / comp. N. Plissky. St. Petersburg: type. I.P. Voshchinsky, 1883. 31 p.
4. *Lermontov M.Yu.* Works in 2 volumes. V.1. Moscow: Pravda Publishing House. 1988.
5. Lermontov Encyclopedia. Moscow: Great Russian Encyclopedia, 1999.
6. *Plissky N.N.* // ENI “Dictionary of aliases” Electronic resource: <http://feb-web.ru/feb/masanov/man/07/man13018.htm>
7. *Plissky N.N.* Poems / [Coll.] N. Plisky. - Kremenchug: type. Zilberberg and Rosenthal, 1873. 47 p.
8. *Plissky N.* Riddles. Kremenchug: Zilberberg and Rosenthal Printing House, 1874.
9. *Plissky N.N.* Pets. Their mind and love for man. St. Petersburg: Edition of M. M. Lederle and Co., 1894. 162 p.
10. *Chezhina Yu.I.* On the history of Russian masquerade in the middle – second half of the 18th century: traditions and innovations // Bulletin of St. Petersburg University. Ser. 2. 2009. Issue. 3. Pp. 140–149.

**ШАМОВА Н.В.**

студентка 1 курса магистратуры института филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: shamova2597@gmail.com

**КУРГУЗОВА Н.В.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: marusia\_nv@mail.ru

**SHAMOVA N.V.**

1st year Student of the master's program of the Institute of Philology, Orel State University

E-mail: shamova2597@gmail.com

**KURGUZOVA N.V.**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of History of Russian literature of XI–XIX centuries, Orel State University

E-mail: marusia\_nv@mail.ru

**ГЛАВНЫЙ ГЕРОЙ В РОМАНАХ ЖАНРА ЛИТРПГ**

**THE MAIN CHARACTER IN THE NOVELS OF THE GENRE LITRPG**

*Предметом анализа в статье стал образ центрального персонажа в романах литРПГ. Исследуются типичные черты характера главного героя, особенности его психологического состояния, а также проблема генезиса и основные тенденции в развитии образа.*

*Ключевые слова.* ЛитРПГ, романтизм, образная система.

*The subject of the analysis in the article was the image of the central character in the novels of LitRPG. The typical character traits of the main character, the peculiarities of his psychological state are investigated, the problem of genesis and the main trends in the development of the image are investigated.*

*Keywords.* LitRPG, romanticism, figurative system.

В современной массовой литературе большой популярностью пользуются фантастические жанры, среди которых следует отметить и относительно новый – литРПГ. Это веяние в современной литературе, которое не так давно стали выделять как отдельный поджанр, а не относить к киберпанку, научной фантастике, фэнтези и т.д. Научное литературоведение ещё не сформулировало точного определения литРПГ, однако многие отечественные исследователи предпринимали попытки проанализировать это направление, выделить специфические черты и ключевые признаки, а также предлагали свои определения. Среди них можно назвать Василенко Е.С. «Жанровые особенности новейшей фантастической литературы (на примере LitRPG)» [1], Давыдова Д.А. и Фишман Л.Г. «Будущее капитализма: от литРПГ к футурологии» [2], Солопину Г.А. и Абрамову Е.М. «История возникновения и развития литРПГ» [19], Фишман Л.Г. «Эпос прекариата» [20], Чудова А. «Жанр литРПГ – что это такое?» [21] и др.

Все существующие на сегодняшний день работы анализируют генезис и особенности жанра, не уделяя внимание поэтике. В данной статье мы проанализируем образную систему, характерную для данного жанра, в частности образ главного героя литРПГ-романов.

Материалом исследования стали одни из самых популярных и узнаваемых читательской аудиторией произведений в данном жанре на русском языке: цикл Дема Михайлова «Господство клана Неспящих» (2012–

2017 гг.), состоящий из восьми книг, и цикл романов Василия Маханенко «Путь шамана» (2013–2016 гг.), состоящий из семи книг.

ЛитРПГ – это фантастический жанр, сюжет которого разворачивается в будущем (или альтернативно развивающемся), технологически продвинутом мире. Обязательным для литРПГ является погружение в виртуальную реальность посредством устройства доступа к игре (капсулы, шлема), а также передача механики компьютерных игр.

Для центрального персонажа исследуемого жанра характерен образ «лишнего человека». Так, главный герой цикла «Господство клана Неспящих» Рос ведёт изолированный образ жизни: он одинок, не имеет друзей, у него натянутые отношения с родственниками и соседями. Герой предпочитает реальному миру мир виртуальный и всё свободное время проводит в компьютерной игре «Вальдира», возвращаясь лишь для сна и приёма пищи, после чего спешит обратно. В виртуальном мире он другой человек, живущий другой жизнью – той, которой хотел бы жить в реальности. Главный герой цикла «Путь Шамана» – Махан – оказывается отвергнут реальным миром внезапно: он приговаривается к заключению в игре «Барлиона» решением суда в качестве наказания за взлом имитатора городского коллектора, принёсший городу колоссальные убытки. Преступление это герой совершает ненамеренно, со временем выясняется, что его подставили.

Мы наблюдаем современную интерпретацию идеи романтического двоемира, где реальность отвергает героя, а виртуальный мир, напротив, благосклонен к персонажу, давая ему возможность полностью реализовать свой потенциал. Именно в виртуальном мире характер главных героев обоих циклов полностью раскрывается. А в их сопоставлении обнаруживаются как сходства, так и различия.

Махан – дружелюбный, открытый, отзывчивый, он всегда поступает честно и справедливо, охотно работает в команде. В отличие от индивидуалиста Роса, привыкшего всего добиваться своими силами и рассматривавшего окружающих в качестве ресурса, Махан не отказывает в помощи игрокам и сам охотно принимает её от других. Кроме того, он умеет быть благодарным и сполна отплачивает за помощь.

Героям обоих циклов свойственно идти «против системы». У Роса есть возможность прочесть на игровых форумах, как лучше пройти тот или иной квест, потратив минимум времени и получив максимальную награду, однако он всегда игнорирует советы, выбирая свой собственный путь. И это решение каждый раз приводит героя к секретному заданию или тайной награде. Махан также всегда идёт по своему собственному пути, проходя многие квесты-испытания не так, как другие игроки. Он опирается на собственную интуицию, и это всегда приводит его к победе и уникальным наградам.

Оба героя рассматриваемых циклов стремятся обогатиться, однако причины у них на это совершенно разные. Для Роса это самоцель, он мечтает о богатстве и славе как в реальности, так и в игре. Для Махана же «капитал» – это залог, который он может внести и выйти из игры досрочно. Кроме того, в цикле «Путь Шамана» акцент делается на том, что деньги нужны для того, чтобы поднять навыки персонажа, обучиться профессии, приобрести предметы, улучшающие характеристики и т.д.

Мы можем сделать вывод о том, что центральные персонажи обоих циклов, в реальном мире являющиеся героями рефлексующими, перемещаясь в игру, становятся героями-приобретателями.

Центральные персонажи литРПГ-романов выступают в роли человека действия: умеют быстро оценить ситуацию и принять решение. Ради достижения своей цели они готовы идти на воровство и даже убийство, не испытывая мук совести. Однако необходимо отметить, что нормы морали, принятые в реальном мире, в игре искажаются. Связано это с особенностью виртуальной реальности: персонаж, убитый в игре, вскоре возрождается, теряя лишь в очках навыков и уровне. Таким образом тяжесть преступления нивелируется, ведь речь не идёт о реальной опасности.

Характерным для жанра литРПГ становится мотивы везения и избранности. Цепочка «счастливых случаев» приводит героя цикла «Господство клана Неспящих» к особому заклинанию, открывающему для всех игроков новую локацию – материк Зар’граад, существование которого до этого момента ставилось под вопрос. Так герой становится Навигатором. Исполняется мечта Роса

– он уникальный, избранный, единственный человек во всей вселенной игры, «могущий провести корабли через бушующие моря прямо к Зар’граду и снять с него установленный древней расой Великих магический покров!» [Михайлов, 2013, гл.7].

В цикле «Путь Шамана» мотив везения также силен. И даже если изначально создаётся впечатление, что герою не везёт (например, судом Махану назначается раса Человек – единственная раса, которая не имеет никаких дополнительных возможностей, класс Шаман – один из самых слабых в игре, специальность Ювелир – считающаяся одной из самых бесполезных), то со временем именно эти характеристики помогают герою справляться со всеми трудностями. Благодаря присвоенной специальности, Махан способен создавать различные предметы, повышающие характеристики игрока, использующего их. По случайному стечению обстоятельств он оказывается единственным заключённым с такими способностями, что даёт ему возможность хорошо заработать. Махан неожиданно для себя приобретает статус уникального игрока. Создав из малахита пешки легендарного шахматного сета, герой получает задание – воссоздать утраченный набор, открывающий тайный квест.

Романная история всегда провоцирует автора на какие-либо изменения персонажа, на внутреннюю эволюцию героя. Однако для сюжетов литРПГ характерно постоянное обнуление фабульного действия и возвращение к его истокам. Объясняется это своеобразной композицией жанра – финала в классическом его понимании истории не имеют. Закончив один цикл книг, авторы продолжают историю центрального персонажа в другом. Данную особенность – финал, предполагающий продолжение истории, – можно объяснить, исходя из специфики РПГ-игр, которые невозможно пройти до конца: разработчики постоянно дополняют игровую вселенную новыми квестами и историями, поэтому единственный способ закончить РПГ-игру – это перестать играть в неё. Это обнуление уничтожает возможный внутренний рост героя, развитие его характера.

Подводя итог, стоит отметить, что главные герои рассматриваемых романов имеют и сходство, и различия. Так, Рос мало коммуницирует с другими людьми, не желает заводить близкие отношения, предпочитая действовать в одиночку, а Махан стремится завести друзей и создать клан. Росу свойственны жадность, зависть и надменное отношение к другим игрокам, он стремится к славе и всеобщему признанию. Махан желает выйти из игры и обрести свободу – этим и обуславливается его стремление к накопительству. Игра даёт Росу возможность реализовать все свои амбиции, в то время как реальная жизнь у него не складывается. Для Махана игра не имеет такого большого значения, но выйти из неё он не может, поэтому вынужден строить в ней свою жизнь.

В образах главных героев литРПГ проявляются отдельные черты романтизма. Тип «лишнего человека» странным образом присутствует на страницах исследу-

емого цикла: у главного героя обнаруживаются черты, характерные романтическому герою (разочарованность в реальной жизни, скептическое сознание, свободолюбие, отличное от общепринятого поведение). Герой цикла «Господство клана Неспящих» перемещается в виртуальный мир по своей воле и может вернуться назад в любой момент. Однако предпочитает оставаться в игре как можно дольше. Это объясняется тем, что Ростислав «лишний» в реальном мире: он не сумел реализовать себя, разочаровался в жизни, не нашёл друзей и не обрёл любовь. В виртуальном мире он получает шанс всё изменить, его возможности безграничны.

Центрального персонажа цикла «Путь Шамана» нельзя в полной мере назвать романтическим героем. В его образе мы не находим неприятия идеалов общества, внутреннюю раздвоенность, ярко выраженное одиночество в реальном мире (но стоит отметить, что и обратного автор не утверждает – он вообще не затрагивает тему социализации героя в реальном мире) или неразрешимый конфликт со своим окружением, обще-

ством, эпохой. Однако некоторые романтические черты всё же нашли отражение в Махане, среди них: поиски идеала и мечты, жизнь в сфере эмоций и чувств. Герой является яркой, исключительной личностью, он стремится к свободе, а также находится в необычных, исключительных обстоятельствах жизни.

В то же время произведениям жанра литРПГ характерны такие черты протагониста, которые не свойственны русской литературе предыдущих эпох. Это герой не рефлексирующий, не эстет, не одержимый социальными преобразованиями и мыслями о несовершенстве мира. Он всегда противопоставляется своему окружению. Это герой-индивидуалист, которого мы можем сравнить отчасти с Чичиковым, – герой-приобретатель, не обремененный нравственными предрассудками. Он с легкостью совершает поступки, которые немислимы в реальном мире, не задумываясь об этичности. Жанр литРПГ соединяет разные литературные традиции применительно к образу главного героя, стремясь отразить современное состояние общества.

#### Библиографический список

1. *Василенко Е.С.* Жанровые особенности новейшей фантастической литературы (на примере LitRPG) // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Вып. №2(20). 2018. С. 11–17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39282932> (дата обращения: 24.02.2021)
2. *Давыдов Д.А., Фишман Л.Г.* Будущее капитализма: от литРПГ к футурологии // Свободная мысль. Вып. №3 (1651). 2015. С. 139–150. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24218279> (дата обращения: 24.02.2021)
3. *Маханенко В.* Путь шамана. Все только начинается. М.: Эксмо, 2015. 480 с.
4. *Маханенко В.* Путь шамана. Гамбит Картоза. М.: Эксмо, 2013. 448 с.
5. *Маханенко В.* Путь шамана. Начало пути. М.: Эксмо, 2013. 416 с.
6. *Маханенко В.* Путь шамана. Поиск Создателя. М.: Эксмо, 2016. 480 с.
7. *Маханенко В.* Путь шамана. Призрачный замок. М.: Эксмо, 2014. 512 с.
8. *Маханенко В.* Путь шамана. Тайна Темного леса. М.: Эксмо, 2014. 480 с.
9. *Маханенко В.* Путь шамана. Шахматы Кармадонта. М.: Эксмо, 2014. 448 с.
10. *Михайлов Д.* Великий Поход, или Затерянные Земли. М. Эксмо, 2017. 310 с.
11. *Михайлов Д.* Господство клана Неспящих. Гром небесный. М.: Эксмо, 2015. 384 с.
12. *Михайлов Д.* Господство кланов. М.: Эксмо, 2013. 336 с.
13. *Михайлов Д.* Гром небесный. М.: Эксмо, 2015. 310 с.
14. *Михайлов Д.* Запределье. М.: Эксмо, 2015. 380 с.
15. *Михайлов Д.* Судьба клана. М.: Эксмо, 2013. 310 с.
16. *Михайлов Д.* Ультиматум. М.: Эксмо, 2015. 310 с.
17. *Михайлов Д.* Ярость богов. М.: Эксмо, 2014. 290 с.
18. *Михайлов Д.* Ярость Гуорры. Сквозь вражеский строй. М.: Эксмо, 2016. 410 с.
19. *Солопина Г.А., Абрамова Е.М.* История возникновения и развития литРПГ // Филология и человек. Вып. №3. 2020. С. 111–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-vozniknoveniya-i-razvitiya-litrg> (дата обращения: 25.02.2021).
20. *Фишман Л. Г.* Эпос прекариата. // Политическая концептология: журнал междисциплинарных исследований. Вып. №4. 2017. С. 123–130. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32324708> (дата обращения: 25.02.2021).
21. *Чудов А.* Жанр литРПГ – что это такое? [Электронный ресурс]. URL: <http://tchudov.ru/blog/> (дата обращения: 24.02.2021).

#### References

1. *Vasilenko E.S.* Genre features of the latest fantastic literature (on the example of LitRPG) // Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Issue. №2(20). 2018. Pp. 11–17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39282932> (accessed: 02/24/2021)
2. *Davydov D.A., Fishman, L.G.* The Future of capitalism: from LitRPG to futurology // Free Thought. Issue. №3 (1651). 2015. Pp. 139–150. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24218279> (accessed: 02/24/2021)
3. *Makhanenko V.* The Shaman's Way. Everything is just beginning. M.: Eksmo, 2015. 480 p.
4. *Makhanenko V.* The Shaman's Way. The Cartos Gambit. M.: Eksmo, 2013. 448 p.
5. *Makhanenko V.* The Shaman's Way. The beginning of the path. M.: Eksmo, 2013. 416 p.
6. *Makhanenko V.* The Shaman's Way. Search for the Creator. M.: Eksmo, 2016. 480 p.
7. *Makhanenko V.* The Shaman's Way. The Ghost Castle. M.: Eksmo, 2014. 512 p.
8. *Makhanenko V.* The Shaman's Way. The Secret of the Dark Forest. M.: Eksmo, 2014. 480 p.
9. *Makhanenko V.* The Shaman's Way. Karmadont Chess. M.: Eksmo, 2014. 448 p.
10. *Mikhailov D.* The Great Trek or the Lost Lands. M.: Eksmo, 2017. 310 p.
11. *Mikhailov D.* The domination of the Sleepless clan. Thunder from heaven. M.: Eksmo, 2015. 384 p.
12. *Mikhailov D.* Clan Domination. M.: Eksmo, 2013. 336 p.

13. *Mikhailov D.* Thunder from heaven. М.: Eksmo, 2015. 310 p.
  14. *Mikhailov D.* Zapredel'e. М.: Eksmo, 2015. 380 p.
  15. *Mikhailov D.* The fate of the clan. М.: Eksmo, 2013. 310 p.
  16. *Mikhailov D.* The ultimatum. М.: Eksmo, 2015. 310 p.
  17. *Mikhailov D.* Rage of the Gods. М.: Eksmo, 2014. 290 p.
  18. *Mikhailov D.* Guorra's rage. Through the enemy formation. М.: Eksmo, 2016. 410 p.
  19. *Solopina G.A., Abramova E.M.* The history of the origin and development of LitRPG // Philology and man. Issue No. 3. 2020. Pp. 111–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-vozniknoveniya-i-razvitiya-litprg> (accessed: 02/25/2021).
  20. *Chudov A.* Genre LitRPG – what is it? [electronic resource]. URL: <http://tchudov.ru/blog/> (accessed: 02/24/2021).
- 
-

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

**ШИНКАРУК В.Е.**

соискатель, кафедра истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, филологический факультет, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова  
E-mail: ShinkarukVE@gmail.com

**SHINKARUK V.E.**

PhD Applicant, Faculty of Philology, Department of History of Contemporary Russian Literature and Modern Literary Process, Moscow State University  
E-mail: ShinkarukVE@gmail.com

**«ЗВЁЗДНЫЙ БИЛЕТ» В. П. АКСЁНОВА: МИФ О «РУССКОМ СЭЛИНДЖЕРЕ» (ПО АРХИВНЫМ ДАННЫМ)**

**“ZVOZDNYBYILET” BY V.P. AKSYONOV: THE MYTH OF THE “RUSSIAN SALINGER” (ACCORDING TO ARCHIVE DATA)**

*В статье рассматривается проблема литературных параллелей между романом Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» и романом В.П. Аксёнова «Звёздный билет». В качестве основных факторов, обусловивших формирование представления об В.П. Аксёнове как «русском Сэлинджере» были прежде всего: русский перевод «Над пропастью во ржи» Дж. Д. Сэлинджера, намеренно приближенный к образцам молодёжной прозы «шестидесятников»; стадийная общность культурных процессов в послевоенных США и СССР; характер дискурсивных практик советской литературной критики.*

*Ключевые слова:* «Звёздный билет», В.П. Аксёнов, «Над пропастью во ржи», Дж. Д. Сэлинджер, журнал «Юность», «Оттепель», «шестидесятники», идеологизация, конформистский текст.

*The article deals with the problem of literary resemblance between a novel “The Catcher in the Rye” by J. D. Salinger and a novel “Zvozdnyybilet” by V.P. Aksyonov. V.P. Aksyonov was represented in literature as the “Russian Salinger” according to some reasons. First, the Russian translation of “The Catcher in the Rye” by J.D. Salinger was deliberately close to the samples of the post-war Soviet youth prose. Moreover, the similarity between post-war cultural processes in the USA and the USSR presented a significant point. Finally, the nature of the discursive practices of Soviet literary criticism was also important.*

*Keywords:* Zvozdnyybilet, V.P. Aksyonov, “The Catcher in the Rye”, J.D. Salinger, “Yunost” magazine, «Ottepel’», «shestidesyatniki», ideologization, conformist text.

Творчество В. П. Аксёнова исследовано достаточно подробно и широко<sup>1</sup>. Одним из направлений этих исследований является компаративистика, выявляющая западные влияния и заимствования в творчестве видного «шестидесятника». В частности, давно устоявшимся и общепринятым является тезис о сильном влиянии романа Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» на форму, проблематику и язык романа В. Аксёнова «Звёздный билет»<sup>2</sup>.

Сначала об этом сходстве заговорила критика, в дальнейшем на него указывали в воспоминаниях современники и друзья Аксёнова<sup>3</sup>, потом сравнение Сэлинджера и Аксёнова стало топомосом литературоведческих [32], в том числе и иностранных<sup>4</sup>, исследований, а также студенческих штудий [12]. Однако архивные документы, в частности, стенограммы читательской конференции [24] и заседания редакции «Юности» [25], посвящённые обсуждению романа Аксёнова «Звёздный билет» зафиксировали живую речь современников. Анализ речевых практик писателей и читателей, их непосредственной реакции помогает понять каким образом сформировалось представление о «русском Сэлинджере».

Сам В.П. Аксёнов отрицал связь своего романа с произведением Сэлинджера, хотя и оценивал последний достаточно высоко<sup>5</sup>, о чём можно судить по материалам стенограммы читательской конференции «Юности»

1961 года:

«Вопрос:

– Повлиял ли всё-таки Сэлинджер с его «Над пропастью во ржи»?

Тов. Аксёнов В. П.:

– Я закончил роман, когда появился Сэлинджер.

Тов. Вишняков:

– Тем не менее, Ваш роман с ним связан.

С места:

– Там страшный тупик перед молодёжью.

Тов. Аксёнов В. П.:

– Нет, я считаю, что он пронизан, как прожектором. Когда парень в страшном мире кабаков, небо-скрёбов и другого видит луч человечности, когда видит свою задачу – спасение детей, – разве это тупик? Это выход. Это поиски вокруг себя» [25, л. 60]. Как можно видеть, аргумент писателя был прост: его собственный роман появился в печати раньше, чем произведение Сэлинджера.

Обратим внимание на то, что перевод романа Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» был готов к изданию уже в 1955 году, однако советская публика познакомилась с ним только в 1961 году, когда роман напечатали в журнале «Иностранная литература». Иначе говоря, русский перевод шесть лет хранился у переводчицы Ковалёвой-Райт. Логичным образом возникает во-

прос, мог ли В.П. Аксёнов ознакомиться с переводом романа Сэлинджера или хотя бы его частями до официальной публикации. Пока что этот вопрос остаётся открытым. По крайней мере такой возможности нельзя исключать до конца, учитывая узкий круг и тесные связи советской гуманитарной интеллигенции.

Впрочем, если В. П. Аксёнов мог скрывать своё знакомство с романом Дж. Д. Сэлинджера на заседании читательской конференции журнала «Юность» в 1961 году, желая избежать лишних упреков, то ничто не мешало ему изменить свою позицию позднее, в эмиграции. Однако уже в Америке на своих лекциях по русской литературе Аксёнов продолжал отрицать наличие прямой связи между «Звёздным билетом» и романом Дж. Д. Сэлинджера: «Очень странные существуют примеры. Мне всю жизнь говорят, что я написал «Звёздный билет» под влиянием Сэлинджера. Сэлинджера я очень люблю, но я его прочел через полгода после того, как напечатал “Звёздный билет”. А там действительно есть какая-то общность.» [2, с. 313].

Сходство сюжетных линий, типажей героев, проблемного поля, сближающее «Звёздный билет» и «Над пропастью во ржи» очевидно кроется не в заимствованиях, и не в историческом факте знакомства одного писателя с творчеством другого, а в общеевропейских культурных тенденциях [22, с. 4]. Очевидно сходными были ситуации поколенческих конфликтов в послевоенной Европе; иногда отмечается сходство социальных стратегий и сценариев советской и американской молодёжи при всём различии политических систем двух держав<sup>6</sup>. Иначе говоря, в обоих случаях мы имеем дело с городской молодёжной субкультурой, отличающейся стремлением к независимости, социальной справедливости, пацифизму и свободному самовыражению этих ценностей в культуре. «Новая волна» и «поколение битников» сформировались в среде молодых людей, переживших ужасы Второй мировой войны и вступивших в пору юности на фоне новой «холодной» войны. Усталость от войн и страх перед новой глобальной ядерной угрозой сформировали в обеих странах движения молодёжи, сопротивлявшейся ценностям двух одномерных обществ: капиталистического и коммунистического<sup>7</sup>.

Опыт системного анализа общего сходства и конкретных параллелей литературных текстов Дж. Сэлинджера и В.П. Аксёнова был осуществлён в диссертации Ярослава Олеговича Резакова. Среди основных зон контакта национальных и инациональных литератур в творчестве указанных авторов, диссертант отмечает:

– джаз, который как мелос эпохи не только «звучит» в произведениях Сэлинджера и Аксёнова, но и ритмически организует сюжетные линии произведений, синкопические характеры героев [22, с. 37].

– сходство образного мира (отдельному рассмотрению подвергаются «мотив обрыва» и «образ птицы») в творчестве В.П. Аксёнова и Дж.Д. Сэлинджера.

– проблема «американской мечты».

– референции к русской литературно-философской традиции, в частности к мотивам и проблематике творчества Ф. М. Достоевского.

Отметим также ещё один нюанс, связанный с первым русским переводом романа Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи». Д.И. Петренко, подробно исследовавший перевод романа Дж. Д. Сэлинджера на русский язык Р.Я. Райт-Ковалевой, указывает на связь исторических обстоятельств работы переводчика и стилистики переводного русского текста. В ситуации идеологизации общества, контроля цензуры, а также вследствие принадлежности Райт-Ковалевой к советской переводческой школе и собственной речевой культуре переводчика образ Холдена Колфилда подвергся определённой трансформации и приобрёл особенно выразительное сходство «с героями советских романов конца 50-х – начала 60-х годов. Это герои романов В.П. Аксёнова, В.С. Шефнера, Б.И. Балтера, Г.В. Семенова и др.» [19, с. 41].

Интересно, что отношение к Дж. Д. Сэлинджеру было амбивалентным. В оценках романа Дж. Д. Сэлинджера советская литературная критика разделилась на два лагеря: хвалили роман сторонники перемен из «шестидесятников» (В. Панова<sup>8</sup>, Н. Галь<sup>9</sup>, Р. Орлова<sup>10</sup>), а ругали реакционные идеологи (А. Дымшиц<sup>11</sup>, Е. Книпович<sup>12</sup>, В. Назаренко<sup>13</sup>). С одной стороны, Дж. Д. Сэлинджер был представителем западной культуры и в своём романе создал образ близкий протестной молодёжной культуре 60-х, в частности субкультуры «битников», за что, конечно же, его клеймили советские литературные критики. С другой стороны, Сэлинджер был своим, то есть «левым» и антибуржуазным. Однако и противники, и сторонники Сэлинджера из числа советских литературных критиков использовали сходный шаблон в построении высказывания. Этот шаблон заключал в себе типовой набор тезисов: герой романа жертва порочного буржуазного общества; однако он не признаёт буржуазных ценностей, бежит от них; в романе отсутствует идейная борьба; герой в тупике, описанный конфликт неразрешим. Позиция принятия или отрицания оправдывается не различием выводов, а расстановкой акцентов. Но в акцентах и кроется линия водораздела между культурным авангардом шестидесятников и сталинистской реакцией.

В дальнейшем, уже в конце 60-х, советская литературная критика воспринимала Сэлинджера ровно и в целом положительно. Отчасти признанию американского писателя способствовало предисловие М. Тугушевой к советскому англоязычному изданию «Над пропастью во ржи» 1968-го года, в котором Сэлинджер был представлен как жертва травли со стороны буржуазно-капиталистических сил (упоминались протестные акции американского «Комитета противодействия канонизации Карла Маркса») и внесение романа Сэлинджера в число запрещённых в учебных заведениях США изданий [27, с. 9].

Двойственность восприятия Дж. Д. Сэлинджера в Советском Союзе вполне объяснима. В основе совет-



ской критики лежит миф об антагонизме двух противоборствующих начал, что, в принципе, неудивительно, учитывая теоретическую и культурную основу идей К. Маркса<sup>14</sup>, построенных на гегельянской диалектике, пафос и надрыв которой близок нарративам немецкого романтизма<sup>15</sup>. Опора на чувственность в марксистском понимании деятельности коррелирует с романтическими идеями, как и мессианская идея о смене эпох через насилие, вершимое силами героического авангарда. То есть старый сценарий романтического антагонизма ложится в основу закона социального развития<sup>16</sup>. Марксизму, несмотря на ряд упрощений и искажений, наследовали советские идеологи<sup>17</sup>. Именно поэтому Сэлинджер был фигурой подозрительной, так как до конца не укладывался в шаблон борьбы двух враждующих начал. По этой же причине, и роман Аксёнова становится причиной споров и объектом критики.

Рассмотрим в данном контексте материалы стенограмма расширенного заседания редколлегии «Юности» по обсуждению романа В.П. Аксёнова «Звездный билет» [24]. Когда В. П. Аксёнов отражает критику в свой адрес, то он чувствует и понимает правила «языковой игры»<sup>18</sup>, что видно по его ответу на письмо одной читательницы, которая возмущена образом Гали из «Звездного билета»: «Очень показательно письмо, о котором говорилось, свидетельствующее о колоссальной инертности мышления, которая существует. Это наследие эпохи бесконфликтной литературы. Как пишет девушка, – стало быть Гальке надо подражать? Если она жила с актёром, всем надо жить с актёрами, всем убежать от родителей и быть такими лёгкими в вопросах любви?»<sup>19</sup> Мне кажется, что это сильное наследие догматизма, когда любой герой литературного произведения воспринимается или как объект для подражания или как объект для порицания» [24, с. 56]. Власть дискурса<sup>20</sup> сильна, и Аксёнову приходится защищаться с помощью другой дуальной оппозиции понятий «конфликтной» и «бесконфликтной литературы». За этими пейоративами скрывается оппозиция старого сталинского наследия с «культом личности» и новым «ленинским курсом» Хрущёва. Соответственно клеймо «бесконфликтная» считается как «реакционное», то есть враждебное.

Далее Аксёнов отрицает упреки критиков в идеологической диверсии под видом заимствования средств выразительности языка и приёмов организации формы литературного текста из произведений западных авторов (в частности эти упреки представляли собой по-

строения литературных параллелей между «Звездным Билетом» и «Над пропастью во ржи»). Естественно, по правилам построения конформистского высказывания (в чём Аксёнов является достойным учеником В. П. Катаева<sup>21</sup>), Аксёнов оправдывает заимствования всемирным значением советской литературы и опасностью изоляционизма<sup>22</sup>. Показательна и ещё одна фраза Аксёнова, как бы утверждающая идеологическую догму о несовместимости двух миров (социалистического и капиталистического лагерей): «О нашей молодёжи даже нельзя рассуждать такими категориями. Она уже берёт разбег не только вдоль, но и высоту.» [24, с. 60]. Эта характерная дифференциация пространственных устремлений опять же указывает на власть полярных категорий в идеологизированной речевой практике советского человека.

#### Заключение

Подводя итог приведённым рассуждениям, можно заключить, что миф об Аксёнове как эпигоны Сэлинджера сформировался благодаря нескольким факторам:

– во-первых, русский перевод романа Дж.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», осуществлённый Р.Я. Райт-Ковалевой, в своём стилистическом строе был намеренно приближен к образцам молодёжной прозы «шестидесятников». Естественно, что большинство критиков и читателей сопоставляли «Звездный билет» В.П. Аксёнова уже с русскоязычной версией романа Сэлинджера;

– во-вторых, – стоит учитывать стадиальную общность культурных процессов в послевоенных США и СССР;

– в-третьих, сыграли свою роль характер аргументации и структура мышления советского человека: вне зависимости от степени лояльности режиму тезис строился на оппозициях «социалистическое – буржуазное», «советское – зарубежное». И уже в зависимости от предпочтений этим полярным понятиям и всему с ними связываемому присваивались положительные или отрицательные оценки.

– в-четвёртых, отметим, что факт прямого или опосредованного знакомства В.П. Аксёнова с переводом или же оригиналом романа Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» до его официально публикации в СССР до конца исключить нельзя. Однако это вероятность мала и уступает в значительной мере вышеперечисленным аргументам, объясняющим феномен «русского Сэлинджера».

#### Примечания

1. Анализ различных аспектов творчества писателя посвящено несколько диссертационных исследований: [9], [11], [21], [23], [29].
2. Из научного дискурса это положение давно перешло в публицистический. Например, в интервью корреспонденту «Радио Свобода» Дмитрию Волчку литературовед Андрей Аствацатуров говорил: «российское авторы, как мне представляется, испытали в какой-то степени прямое, а в чем-то косвенное, но обязательно влияние Сэлинджера. Мне кажется, что я его угадываю, например, у раннего Василия Аксёнова...» [3].
3. Сходство сюжетной линии «Звездного билета» и «Над пропастью во ржи» отмечал, например, Джон Мэтлок, с 1974 по 1978 годы являвшийся советником посланника и заместителем главы миссии посольства США в СССР [14, С.42-43].
4. Д. Браун считает, прототипом молодых героев Аксёнова был Холден Колфилд из романа Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»: «Существует духовная близость, сходство моральных и психологических позиций героя Сэлинджера и героев-рассказчиков молодёжной прозы» [33, р. 158].
5. В. П. Аксёнов отмечает в Дж. Д. Сэлинджере «талант выдающегося писателя» и в своей более поздней статье 1966 года [1].
6. Так П. Мейер считал, что у советской и американской молодёжи «были схожие проблемы в выборе профессии и стиля жизни, следовательно, им потребовалось больше времени, чем их родителям, чтобы повзрослеть» [35, р. 423].

7. И. Лоридсен и П. Далгард указывают на сходные стадийные процессы в послевоенной Америке и СССР периода «Оттепели» [34, р. 15].
8. Писательница Вера Панова «открыла» дискуссию о романе в советской литературной критике. В целом она отзывалась о романе одобрительно, хвалит живой язык прямой речи Холдена Колфилда [16].
9. Переводчица Нора Галь отзывалась о романе одобрительно, хвалит стиль и композиционный строй произведения. Определяет Холдена как устремленного в будущее [5].
10. В своей статье филолог-германист Раиса Орлова также даёт роману положительный отзыв, естественно анализируя конфликт романа под идеологическим советским ракурсом. Немного критикует недостаточно правдоподобный реализм Сэлинджера (видимо в сравнении с социализмом) [15].
11. А. Дымшиц обличает «модернистские» тенденции стиля и идейную неполноценность (восприятие жизни как «фатально развивающегося потока») Дж. Д. Сэлинджера. Главный герой романа для А. Дымшица – «ничтожный», «жалкий» и «чухлый» [6].
12. Е. Ф. Книпович опять же критикует безыдейность романа: упадок буржуазного общества можно преодолеть только в классовой борьбе, а Холден Колфилд – не герой-коммунист и на реальную борьбу не способен [8].
13. В. Назаренко присваивает роману ярлык «аморские записки тунеядца». Озвучиваются претензии к языку романа: он скудный, штампованный, искусственный – выражает «душевную тупость» [13].
14. Подобные идеи можно встретить у Карла Шмидта, объясняющего стадийную близость эстетики романтизма и марксизма через их оппозицию рационалистическому проекту «Просвещения» [31, с. 102].
15. По Юргену Хабермасу, марксистское понятие практики несёт в себе «эстетический опыт, вырастающий из романтического искусства» [30, с. 75].
16. В. П. Первалов формулирует марксистскую позицию в этом отношении следующим образом: «Социальная реальность противоречит всестороннему позитиву создания антропологизированной природы. Вместо благовоющего братского отношения между индивидами как универсально природными существами в практическом общении между ними господствует вражда» [18, с. 77].
17. И. К. Пантин анализирует идеологию большевизма как форму романтического антикапитализма [17].
18. Термин, введённый Людвигом Витгенштейном, для определения языка как подвижной функциональной системы конвенциональных правил [4].
19. Подобные превратное понимание этого романтического сюжета встречается и в официальных формулировках: «некоторые наши писатели часто смакуют интимные сцены» [20, с. 4].
20. Теория дискурса подробно разработана Мишелем Фуко [28].
21. В этом отношении показателен доклад В.П. Катаева на Втором съезде писателей СССР (1954), на котором он сформулировал программу принципиально нового типа молодежного издания (журнала «Юность» (1955)), но изложил её в иносказательно, умело оперируя формулами официальной партийного дискурса [10].
22. «И это вредно для литературы, потому что советская литература, помимо того, что она является литературой самых передовых идей, но эта литература – часть мировой литературы...» [24, с. 59].

#### Библиографический список

1. Аксенов В. Непривычный американец // Иностранная литература. 1966. №3. С. 259–264.
2. Аксенов В. Лекции по русской литературе. М.: Эксмо, 2019. 320 с.
3. Волчек Д. Памяти Дж. Д. Сэлинджера [Беседа с литературоведом Андреем Аствацатуровым] // Радио Свобода. 2010.. URL: <https://www.svoboda.org/a/1944442.html> (дата обращения: 8.02.2022).
4. Витгенштейн Л. Философские исследования // Философские работы. М.: Гнозис, 1994. Ч. 2. С. 77–319.
5. Галь Н. Над пропастью // Комсомольская правда, 1960. 13 декабря.
6. Дымшиц А. С этим нельзя согласиться // Литература и жизнь. 1960. 14 декабря.
7. Каспэ И. «Мы живем в эпоху осмысления жизни». Конструирование поколения «шестидесятников» в журнале «Юность» // НЛО. 2016. №1. С. 130–148.
8. Книпович Е. Люди над пропастью // Знамя. 1961. №6.
9. Колесова Н. Заимствования в идиостиле В. Аксенова. Дис. ... канд. Филолог. Наук. Барнаул, 2005. 167 с.
10. Литовская М.А. Конструктивное содержание одного конформистского текста // Вестн. Перм. ун-та. Сер. История. 2015. №3 (30). С. 74–80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivnoe-soderzhanie-odnogo-konformistskogo-teksta> (дата обращения: 17.01.2022).
11. Маликова Т. Творчество В. Аксенова 1960-1990-х годов в англоязычном литературоведении и критике. Дис. ... канд. филолог. наук. Воронеж, 2006. 204 с.
12. Машукова Д.А. Проблема обретения смысла бытия в произведениях В. Аксёнова и Дж. Селинджера: Выпускная квалификационная работа.: НИУ «БелГУ». – Старый Оскол, 2017. 58 с.
13. Назаренко В. «Я» и «мы» // Звезда. 1961. №3. С. 195–208
14. Об Аксёнове вспоминают // Октябрь. № 8. 2012. С. 37–54.
15. Орлова Р. Мальчишка бежит из Америки // Литературная газета, 1960. 26 ноября.
16. Панова В.О. О романе Дж. Д. Сэлинджера [«Над пропастью во ржи»]//Иностранная литература. 1960. № 11. С. 138–141.
17. Пантин И.К. Идеология большевизма: Доктрина и реальность// От абсолюта свободы к романтике равенства: (Из истории политической философии). М.: Ин-т философии РАН, 1995. С. 126–140
18. Первалов В. П. О романтизме в марксистской концепции деятельности// От абсолюта свободы к романтике равенства: (Из истории политической философии). М.: Ин-т философии РАН, 1995. С. 67–87.
19. Петренко Д.И. Роман Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» и его переводы на русский язык / Под ред. проф. К.Э. Штайн. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2009. 237 с.
20. Письмо секретаря ЦК ВЛКСМ С. Павлова в ЦК КПСС о недостатках в воспитательной работе. ВЛКСМ, 1962 г. Ф. 1., оп. 32, д. 1066.
21. Попов И. Художественный мир произведений Василия Аксенова. Дис. ... канд. филолог. наук. Архангельск, 2006. 200 с.
22. Резаков Я. О. Гетеро-, аутоимидж русской литературы в прозе третьей волны эмиграции: традиции Дж.Д. Сэлинджера в творчестве В.П. Аксенова и С.Д. Довлатова. Дисс. ... канд. филолог. наук. Брянск, 2021. 177 с.
23. Спиридонов А. Функционально-смысловые типы окказиональной лексики в произведениях Василия Аксенова. Дис. ... канд. филолог. наук. Казань, 2014. 225 с.
24. Стенограмма расширенного заседания редколлегии «Юности» по обсуждению романа В.П. Аксенова «Звездный билет». РГАЛИ. Ф. 2924. Ед. хр. 30.
25. Стенограмма читательской конференции «Юности» по обсуждению романа В.П. Аксенова «Звездный билет», 1961 г. РГАЛИ. Ф. 2924. Ед. хр. 28.

26. *Сэлинджер Дж.Д.* Над пропастью во ржи. М.: Эксмо, 2010. 272 с.
27. *Тугушева М.* Предисловие // Salinger J.D. The Catcher in the Rye. М.: Progress Publishers, 1968. Pp. 3–21.
28. *Фуко М.* Порядок дискурса // Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. 446 с.
29. *Харитонов Д.* Проза В.П. Аксенова 1960–70-х годов. Проблемы творческой эволюции. Автореферат дис. ... канд. филолог. наук. Екатеринбург, 1993. 206 с.
30. *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне. М.: Весьмир, 2003. 416 с.
31. *Шмитт К.* Политический романтизм / пер. с нем. М.: Праксис. 2015. 460 с.
32. *Шумакова Т.В.* Повести Василия Аксенова «коллеги» и «Звездный билет» в контексте зарубежной литературы // Вестник ЧелГУ. №1. 2001. С. 80–88.
33. *Brown D.* The last years of Soviet Russian literature; prose fiction 1975-1991. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 208 с.
34. The Beat Generation and the Russian New Wave / ed, by Inger Thorup Lauridsen. Per Dalgard. Ann Arbor : Ardis, 1990. 156 с.
35. *Meyer P.* Hoist by the socialist-realist petard: American interpretations of Soviet literature / Priscilla Meyer // Russian Literature Triquarterly. 1971. №1. Pp. 420–423.

### References

1. *Aksenov V.* Unusual American // Inostrannayaliteratura. 1966. No. 3. Pp. 259–264.
2. *Aksenov V.* Lectures on Russian literature. Moscow: Eksmo, 2019. 320 p.
3. *Volchek D.* In memory of JD Salinger [Conversation with literary critic Andrei Astvatsaturov] // Radio Svoboda. 2010. URL: <https://www.svoboda.org/a/1944442.html> (accessed 8.02.2022).
4. *Wittgenstein L.* Philosophical research // Philosophical works. М.: Gnosis, 1994. Part 2. Pp. 77–319.
5. *Gal N.* Over the abyss // Komsomolskaya Pravda, 1960. December 13.
6. *Mishits A.* We cannot agree with this // Literature I shin'. 1960. December 14.
7. *Kaspe I.* "We live in an era of understanding life." Construction of the generation of the «shestidesyatnikov» in the journal "Youth" // NLO. 2016. No. 1. Pp. 130–148.
8. *Knipovich E.* People over the precipice // Znamya. 1961. No. 6.
9. *Kolesova N.* Borrowings in the idiosyncrasy of V. Aksenov. Candidate thesis in philology. Barnaul, 2005. 167 p.
10. *Lithuanian M.A.* Constructive content of one conformist text // Vestn. Perm. un-ta. Ser. History. 2015. No. 3 (30). Pp. 74–80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivnoe-soderzhanie-odnogo-konformistskogo-teksta> (date of access: 01/17/2022).
11. *Malikova T. V.* Aksenov's work in the 1960s-1990s in English literary criticism. Candidate thesis in philology. Voronezh, 2006. 204 p.
12. *Mashukova D.A.* The problem of finding the meaning of being in the works of V. Aksyonov and J. Selinger: graduation thesis: NRU "BelSU". Stary Oskol, 2017. 58 p.
13. *Nazarenko V.* "I" and "we" // Zvezda. 1961. No. 3.
14. Aksenov is remembered // Oktyabr'. No. 8. 2012. Pp. 37–54.
15. *Orlova R.* A boy flees from America // Literaturnayagazeta. 1960. November 26.
16. *Panova V.O.* novel by JD Salinger ["The Catcher in the Rye"] // Inostrannayaliteratura. 1960. No. 11. Pp. 138–141.
17. *Pantin I.K.* Ideology of Bolshevism: Doctrine and Reality // From the Absolute of Freedom to the Romance of Equality: (From the History of Political Philosophy). Moscow: Institute of Philosophy RAS, 1995. Pp. 126–140.
18. *Perevalov V.P.* About romanticism in the Marxist concept of activity // From the absolute of freedom to the romance of equality: (From the history of political philosophy). Moscow: Institute of Philosophy RAS, 1995. Pp. 67–87.
19. *Petrenko D.I.* The novel by J. D. Salinger "The Catcher in the Rye" and its translations into Russian / Ed. prof. K.E. Stein. Stavropol: SGU Publishing House, 2009. 237 p.
20. Letter from the Secretary of the CK VLKSM (Central Committee of the All-Union Leninist Young Communist League) S. Pavlov to the CK KPSS (Central Committee of the CPSU) about shortcomings in educational work. VLKSM, 1962. Coll. 1., inv. 32, aid. 1066.
21. *Popov I.* The Artistic World of Vasily Aksenov's Works. Candidate thesis in philology. Arkhangelsk, 2006. 200 p.
22. *Rezakov Ya. O.* Hetero-, auto-image of Russian literature in the prose of the third wave of emigration: traditions of J.D. Salinger in the work of V.P. Aksenov and S.D. Dovlatov. Candidate thesis in philology. Bryansk, 2021. 177 p.
23. *Spiridonov A.* Functional and semantic types of occasional vocabulary in the works of Vasily Aksenov. Candidate thesis in philology. Kazan, 2014.
24. Transcript of the extended meeting of the editorial board of "Yunost" to discuss the novel by V.P. Aksenov "Zvezdnyyilet". RGALI (Rossiiskii gosudarstvennyi arkhiv drevnikhaktov [Russian State Archive of Ancient Documents]). Coll. 2924, aid. 30.
25. Transcript of the reader's conference "Youth" to discuss the novel by V.P. Aksenov "Zvezdnyyilet", 1961 RGALI (Rossiiskii gosudarstvennyi arkhiv drevnikhaktov [Russian State Archive of Ancient Documents]). Coll. 2924, aid. 28.
26. *Salinger J.D.* The Catcher in the Rye. Moscow: Eksmo, 2010. 272 p.
27. *Tugusheva M.* Foreword // Salinger J.D. The Catcher in the Rye. М.: Progress Publishers, 1968. Pp. 3–21.
28. *Foucault M.* The Order of Discourse // The Will to Truth: Beyond Knowledge, Power and Sexuality. Works of different years. М.: Katal, 1996. 446 p.
29. *Kharitonov D.* Prose V.P. Aksenov in the 1960s and 70s. Problems of creative evolution. Abstract of candidate thesis in philology. Yekaterinburg, 1993. 206 p.
30. *Habermas Y.* Philosophical discourse on modernity. М.: "Ves' mir", 2003. 416 p.
31. *Schmitt K.* Political romanticism. М.: Praxis. 2015 (in Russ.). 460 p.
32. *Shumakova T.V.* The stories of Vasily Aksenov "colleagues" and "Star ticket" in the context of foreign literature // Bulletin of ChelGU. No. 1. 2001. Pp. 80–88.
33. *Brown D.* The last years of Soviet Russian literature; prose fiction 1975-1991. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 208 p.
34. The Beat Generation and the Russian New Wave / ed, by Inger Thorup Lauridsen. Per Dalgard. Ann Arbor: Ardis, 1990. 156 p.
35. *Meyer P.* Hoist by the socialist-realist petard: American interpretations of Soviet literature / Priscilla Meyer // Russian Literature Triquarterly. 1971. No. 1. Pp. 420–423.

**АЛДОШИНА М.И.**

доктор педагогических наук, профессор, директор центра взаимодействия с Российской академией образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: maraldo57@mail.ru

**ЛЕБЕДЕВА Ю.И.**

соискатель, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: leby79@yandex.ru

**ALDOSHINA M.I.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Interaction Center with Russian Academy of Education, Orel State University

E-mail: maraldo57@mail.ru

**LEBEDEVA YU.I.**

Applicant, Orel State University

E-mail: leby79@yandex.ru

**ПОТЕНЦИАЛ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

**POTENTIAL OF DISTANCE EDUCATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION IN THE FORMATION OF TEACHER'S COMPETENCE**

*В статье анализируются вопросы возможностей, особенностей и трудностей дистанционного обучения в системе дополнительного профессионального образования педагога, изменения требований к подготовке и личностным компетенциям педагога в контексте цифровой трансформации образования. Методология компетентностного подхода позволяет изменения целеориентиров экстраполировать не только на содержательную компоненту образовательного процесса в ДПО, но и на трансформацию результатов учебной деятельности слушателей различных форм системы дополнительного профессионального образования. Проанализированы изменения цифровых компетенций педагогов в разных форматах обучения в системе ДПО, их трансформация в дистанционном обучении. Рассмотрена контекстная ситуация как средство формирования проектной компетентности педагога в системе дистанционного обучения дополнительного профессионального образования.*

*Ключевые слова:* цифровизация образования, цифровые компетенции педагога, дистанционное обучение, дополнительное профессиональное образование, контекстная ситуация.

*The article analyzes the issues of opportunities, peculiarities and difficulties of distance learning in the system of additional professional education of the teacher, changes in the requirements for training and personal competencies of the teacher in the context of digital transformation of education. The methodology of the competency approach allows to extrapolate the change of target orientations not only on the content component of the educational process in the DPO, their transformation in distance learning. The context situation is considered as a means of forming the project competence of the teacher in the system of distance learning of additional professional education*

*Keywords:* digitalization of education, digital competencies of teacher, distance learning, additional vocational education, context situation.

Современная социокультурная ситуация, в которой реализуется образование на всех его уровнях, детерминирует проявление различных трендов – цифровизации, поликультурности, массовизации и варваризации культуры, преодоления последствий пандемии и т. п. [1]. Переход человечества к технологическому укладу 4:0 влечет изменения не только технологической сферы и дает основания говорить о развитии информационного общества и средств информатизации и цифровизации образования.

Пункт 2 ст.16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет за образовательной организацией право использовать в процессе реализации образовательных программ электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) стали разноаспектно исследоваться и использоваться на всех уровнях системы образования в период преодоления последствий распространения новой коронавирус-

ной инфекции. Понимание необходимости прикладного творчества сопровождается необходимостью осмысления нового педагогического опыта на теоретическом уровне [2];[4];[8].

Это повлекло за собой в период с весны 2020г. (и по настоящее время) развитие дидактических и методических направлений исследовательского поиска:

- по выявлению и актуализации принципов и тенденций цифровой дидактики;
- потенциала, специфики и методических рекомендаций применения цифровых инструментов обучения;
- средств и методов коммуникации и совместной деятельности;
- трансформации digital skills в контекстах разных источников информации;
- виртуального пространства и его инновационных вариантах;

– учебных действий с разными наборами медиаконтента;

– вариантами разнонаправленного переноса цифровых образовательных средств, например, нецифровых образовательных технологий в киберпространство.

В современном образовании взрослых в разных странах, в зависимости от потребностей рынка труда, разрабатываются гибкие и мобильные формы и виды дополнительного профессионального образования:

– формальное, подтвержденное дипломом или сертификатом;

– неформальное, которое не предполагает выдачи итогового сертификата по окончании образования;

– спонтанное (смешанное) образование, к которому относят индивидуальную познавательную деятельность, самообразование, сопровождающие всю жизнь человека в сочетании с разными видами кратковременного образования (вебинар, проектная сессия, тематический коворкинг).

После двух лет реализации образовательного процесса в профессионально-педагогическом образовании в смешанном (соединяющем образование в организациях ДПО в очном и формате он-лайн) и дистанционном форматах появилась возможность определить набор основных компетенций, необходимых педагогу:

- определение круга цифровых компетенций обучающихся и специфики процесса их формирования в определенной ситуации;

- готовность применения цифровых инструментов в учебе и способность их использовать и им обучать;

- осведомленность в области тенденций в IT-сфере и готовность использовать новые сервисы и устройства в профессиональной деятельности;

- способность использовать программные средства, приложения и сервисы общего и специального назначения для решения образовательных задач;

- компетенции сбора, анализа, хранения и оценки достоверности цифровых ресурсов и инструментов;

- готовность использовать принципы корпоративной этики и норм использования цифровых ресурсов и деятельности в цифровом пространстве;

- компетенции командообразования, использования цифровых инструментов при взаимодействии в коллаборациях.

В дистанционном обучении в образовательном процессе организаций дополнительного профессионального образования находят отражение основные противоречия историко-педагогического развития (М.В. Богуславский, О.В. Долженко, Н.С. Ладъжец, Е.В. Неборский, А.С. Панарин, В.А. Слостенин) профессионально-педагогического образования в России, которые позволяют выделить ценностное ядро и детерминируемую тенденцию профессионально-педагогического образования на определенном этапе его развития: содержательную, институциональную, стратификационную, прикладную, ведомственную, инструментальную.

*Содержательная* тенденция и выделенные в его основе ценности профессионально-педагогического

образования опирается на диаду – предметное – педагогическое, как ценностное ядро содержания профессионально-педагогического образования, с ориентиром на преобладание дисциплин предметной подготовки (математики – для учителей математики, химии – для учителей химии и т.п.) или дисциплин педагогического блока. *Институциональная* тенденция иллюстрирует градацию государственных образовательных институтов, реализующих профессионально-педагогического образования в специальных организациях с целенаправленной педагогической и методической составляющими (развитие системы профильных педагогических институтов) или получение классического университетского образование с дополняющей его педагогической подготовкой и, по желанию, присвоением квалификации – педагог. *Стратификационная* тенденция предполагает сосуществование в качестве идеала – средний, массовый, быстро достигаемый, широко доступный уровень профессионально-педагогической компетентности. Предлагаемый массовым профессионально-педагогическим образованием, или фундаментальный, высокоразвитый, персонализированный, элитарный вид образовательной практики в профессиональном совершенствовании педагога, но не имеющий широкого распространения. *Прикладная* тенденция – несоответствие темпов разработки и спектра исследований и направлений инновационного развития образовательной практики для методических (форумов, конкурсов профессионального совершенствования, карьерных ступеней в рамках развития Национальной системы учительского роста) или научных исследований и отражения их результатов в публикациях и медиа. *Ведомственная* тенденция отражает историческое сосуществование двухкомпонентной (двухведомственной – сейчас в – в Министерстве просвещения и Министерстве науки и высшего образования) модели профессионально-педагогического образования – в педагогических, профильных, институтах и в классических университетах (как дополнительная квалификация или профиль подготовки). *Инструментальная* тенденция отражает непрерывность профессионально-педагогического образования в поствузовский период и возможность не только профессионального самосовершенствования на протяжении всей жизни через инструменты дополнительного профессионального образования, но и актуализирует получение педагогической профессии или изменение профиля профессионально-педагогической деятельности различными путями.

При поступательном решении выделенных проблем возможно достижение в современных условиях профессионально-педагогического идеала каждым педагогом на основе личных модификаций профессионально-педагогических ценностей и этих тенденций.

Современное поколение ФГОС ВО провозглашает компетентностный подход своей методологией, что выражается в ориентации образовательного процесса на желаемые результаты учебной деятельности обуча-

ющихся в форме компетенций разного вида и уровня сформированности. Современными исследователями выделяются такие характеристики социума современности, как его неопределенность, сложность, изменчивость и неоднозначность, что в интернет-пространстве часто называется VUCA-мир (англ. VUCA – volatility, uncertainty, complexity, ambiguity). При таких характеристиках современного пространства существования, общения и профессиональной деятельности важными компетенциями выступают умения быстро, прагматично, продуманно и этапно реагировать на них. Эти потенции и заложены в проектировании.

Потенциал системы дополнительного профессионального образования в формировании профессиональной компетентности педагога исследуется рядом ученых (С.И. Змеева, М.Т. Громковой, Э.П. Комарова, И.А. Патронова, Н.К. Сергеева, С.А. Фетисов и др.) Проектная деятельность в профессионально-педагогическом образовании актуализируется основой формирования проектных компетенций разного вида (проектирование программного обеспечения образовательного процесса, проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающегося, проектирование разных видов деятельности педагога (диагностической, воспитательной, стимулирующей и т.п.). «Проектирование (от лат. *proiectus* – брошенный вперед) основано на планировании, прогнозировании, принятии решений, научном исследовании и предполагает возможность всесторонней разработки системы деятельности, без обращения к экспериментальной апробации».

Для понимания возможностей формирования профессиональной проектной компетентности педагога необходимо определить не только механизмы их практической наработки в образовательном процессе вуза. Важно иметь в виду их пролонгированное развитие, синергетическое соединение проектных компетенций в метакомплекс, в сложный вид профессионально-педагогической компетентности – проектную. В качестве аргументов развития проектной составляющей современной педагогической деятельности приводятся следующие: направленность проектной деятельности на совершенствование социальных компетенций; положительный потенциал проектной деятельности в развитии представлений в области применения психолого-педагогических инструментов, способствующих жизненной и профессиональной, карьерной и самореализации личности, а также в формировании поливариативного, критического, проектного мышления и активизации личностных ресурсов, индивидуально-своеобразных способов реагирования в проблеме, креативности и профессиональной рефлексии.

Наш опыт позволяет утверждать, что в законченном виде проектная компетентность педагога (перманентно формируемая в разные периоды профессионально-педагогического образования) складывается на практике уже в поствузовский период. Констатировать данный результат в различных видах педагогической деятель-

ности относительно разных объектов воздействия возможно в системе дополнительного профессионального образования через реализацию курсов повышения квалификации педагогов разных образовательных областей по проектированию и формированию их проектной компетентности.

Дистанционные образовательные технологии продемонстрировали свою мягкую мобильность и приспособляемость формата к задаче формирования проектной компетентности педагогов в системе ДПО.

Потенциал дистанционного образования заключается в индивидуализации образовательного процесса в университете, создавая возможность:

- моделировать предметные, модульные или тематические объекты усвоения контента;
- выбирать удобный и перспективный способ действия;
- актуализировать адекватный способ горизонтальной, вертикальной или смешанной коммуникации;
- контролировать образовательный процесс и межличностное взаимодействие;
- создавать личностно-значимое образовательное пространство и самостоятельные способы усвоения, интериоризации, актуализации значимых и востребованных учебных действий и формируемых компетенций.

Эффективным средством формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования выступает технология групповой работы с использованием метода решения практико-ориентированных учебных ситуаций, которые в литературе последних лет имеют разные модификации методического и технологического смысла и теоретического обоснования – кейсов, конкретных ситуаций, профессиональных задач, контекстных ситуаций и т.п. Нами будет использовано понятие контекстной ситуации. Выбирая этот термин, мы опираемся на методологию контекстного подхода академика А.А. Вербицкого.

По мысли автора теории контекстного обучения, базой его выступают следующие теоретические основы: деятельность обучающегося по присвоению имеющегося социокультурного опыта (внешнего по отношению к нему), специально структурированного и отобранного педагогом в аксиосфере и смыслах современного понимания педагогических инноваций и традиций педагогической деятельности; обоснование и востребованность категории «контекст», играющей смыслообразующую роль и обеспечивающей перевод учебной информации в личностные смыслы [3]. «Основная идея контекстного образования заключается в наложении в ходе повышения квалификации педагога усваиваемых им теоретических знаний на его практический опыт. То есть, усвоение теоретических знаний и формирование практических компетенций в разнообразных формах образовательной деятельности обучающегося осуществляется в социальном, предметно-технологическом и морально-нравственном контекстах, последовательно

моделируемых ситуаций реальной деятельности педагога. Внешним контекстом выступает при этом теоретическое содержание и технологии профессиональной деятельности педагога, а внутренним контекстом будут особенности и потенциал личности обучающегося и педагога (а в сфере повышения квалификации – слушателя и преподавателя), которые реализуются в ходе межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса и их учебного диалога» [8, с. 79].

Образовательный процесс в организациях дополнительного профессионального образования (курсы, вебинары, стажировки, проектные сессии и т.п.) в дистанционном формате современной ситуации препятствования распространению новой коронавирусной инфекции по формированию проектной компетентности педагогов требует соблюдения следующих принципов:

- последовательного проектирования в образовательной деятельности слушателей ДПО содержания, форм и условий реальной профессиональной деятельности педагога;
- соответствия форм организации образовательной деятельности слушателей в организациях ДПО целям и содержанию процесса формирования профессиональной компетентности педагогов, в том числе проектной;
- приоритета командообразования, совместной коллаборативной деятельности субъектов образовательного процесса, их межличностного диалога / полилога и взаимодействия в ходе коммуникации;
- проектирование ситуаций профессионально-педагогической деятельности в реальном образовательном процессе вне зависимости от этнокультурных, конфессиональных, образовательных, гендерных и иных особенностей персонификации образовательного маршрута.

Педагогический потенциал метода решения контекстных ситуаций предопределен насыщенностью профессионального контекста ситуации в сфере профессиональной деятельности, близостью учебной, квазипрофессиональной и профессиональной видов деятельности, имитирующих живую, жизненную «историю» с реальными нюансами и открытыми диалогами. Участникам проектной сессии (слушателям организаций дополнительного профессионального образования) предлагается ее проанализировать и представить свое решение. Иногда для более глубокого анализа ситуации используют прием *инсценировки или «исполнения ролей»*, когда слушатели исполняют роли действующих лиц ситуации. Приняв на себя роль конкретного лица, слушатель вникает в мотивы поведения, проигрывает, дополняет, додумывает сценарную, смысловую, личностную, карьерную или иную линии. Исполнение ролей заставляет задуматься над необходимостью учитывать разные позиции, коммуникативные барьеры, формальные подстройки в деловой и межличностной коммуникации, учит анализу собственного поведения, профессиогенеза, персонификации выбора в зависимости от карьерных устремлений, стажа профессиональной деятельности. Возраста, ментальности,

этноконфессиональных особенностей, профессиональных стереотипов и опыта совместных коллаборативных исследований и проектных сессий.

В некоторых контекстных ситуациях оптимально использование приема *«инцидента»*, понимаемая как простая конфликтная ситуация реальной деятельности, требующая оперативного решения. Слушателям без предварительной подготовки дается краткая информация о конкретном случае (инциденте) в профессионально-педагогической практике. Преподаватель может вводить разнообразных экспертов в процесс обсуждения, могут задаваться дополнительные вопросы, использоваться разные сценарии и варианты развития ситуации, усугубления или ослабления контекстного влияния для актуализации собственного альтернативного или совместного коллективного (группового) решения контекстной ситуации.

В контекстной ситуации профессиональную ориентированность задают специально создаваемые педагогом контексты [4]:

- предметного содержания (для педагогов разных предметных областей);
- общих и специфических учебных предметных действий, как основы профессиональных умений и профессиональных компетенций;
- специфических образовательных средств (традиционных и инновационных; общих и предметных; механических, аудиальных, аудиовизуальных и компьютерных; электронных и цифровых);
- разнообразных ролевых распределений в личностной и профессиональной коммуникации (тьютора, наставника, фасилитатора, модератора, медиатора).

Контекстные ситуации как учебные кейсы, используемые преподавателями в профессиональных образовательных программах университета, классифицируются по разным основаниям:

– *по содержанию* условно подразделяются на иллюстративные (для организации изучаемого материала на занятии для детализации ситуации разворачивания образовательного процесса или отдельного вида профессионально-педагогической деятельности); нормативные (для решения расчетной задачи по заданным условиям, с предположительными заданными временными, кадровыми, ресурсными, нормативными требованиями и возможным ответом в системе «правильно» – «неправильно»); функциональные (для установления алгоритма и последовательности действий, модели поведения, процедурной точности осуществляемого процесса); стратегические (для выявления решения в условиях нестабильности и рисков разного плана и уровня, усиления синергетического эффекта профессионально-педагогической деятельности).

– *по степени сложности* выделяются иллюстративные учебные (для обучения алгоритму решения проблемы, составления проекта и плана, решения кризисной ситуации), с четкой формулировкой проблемы (для выработки навыка диагностики ситуации, риск-факторов и самостоятельности принятия реше-

ния) и без формулировки проблемы (большие массивы статистических данных, документов оценок ситуации, обзоры критической прессы стимулируют выделение проблемы, альтернативы путей ее решения и ресурсное обеспечение);

– по субъектам условно подразделяются личностные (для исполнителя, руководителя образовательной организации, начинающего или опытного педагога); организационно-институциональные (большая или маленькая школа, частная или государственная) и много-субъектные, включающие совокупность участников;

– по целевому назначению выделяют контекстные ситуации, ориентированные преподавателем на нахождение студентами проблемы (понимание сути ситуации, выделение проблемы и ее формулировка), поиск решения ситуации (конкретизация пути поиска решения, граничные условия – временные, пространственные, субъектные); поиск информации определенного типа (например, для подготовки нормативной, отчетной педагогической или санитарно-эпидемиологической информации); создание массива разнонаправленной информации (например, для принятия управленческого решения вместо заболевшего руководителя); формулировку критической оценки (для выработки веера альтернативных мнений и выработки единого оценочного суждения) и реального тренинга (консультирования в условиях реальной образовательной организации).

Алгоритм решения контекстных ситуаций студентами включает ряд этапов:

- определение цели;
- выявление, отбор и анализ ситуации по проблеме;
- оценка информации;
- разработки аргументации и гипотетирование, моделирование решения;
- оценка и альтернативы принятого решения;
- способы командообразования и работа в группе;
- итоговая коррекция решения, в случае необходимости.

На каждом технологическом этапе решения контекстной ситуации роль преподавателя меняется. Если вначале, предлагая ситуацию, он может «интриговать», «провоцировать» обсуждение, не отвергая даже абсурдные предложения, то на этапе анализа ведущий мягко координирует обсуждение, задает уточняющие вопросы, тем самым «продвигает» дискуссию, когда обсуждение заходит в тупик, и, наоборот, стремится зафиксировать все предложения, чтобы ни одна идея не «потерялась», когда сталкиваются различные мнения и точки зрения слушателей ДПО.

Таким образом, контекстные ситуации выступают эффективным средством формирования проектной профессиональной компетентности педагога в системе ДПО.

### Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Эстетическое воспитание сельских школьников средствами народного искусства (на материале музыкального и поэтического фольклора): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва: Московский государственный открытый педагогический университет, 1997.
2. *Алдошина М.И.* О культурной миссии университетов // Высшее образование сегодня. 2007. № 5. С.35–38.
3. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. М., 2017.
4. *Илларионова Л.П.* Духовно-нравственная культура будущего социального педагога: аксиологические основания // Социальная педагогика. 2013. № 5. С. 91–93.
5. *Колесникова И.А.* Развитие историко-педагогического познания в условиях «текущей современности» // Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (г. СПб, 29–30.10.2020г.) / Под ред.М.В. Богословского, С.В. Куликовой. Волгоград: ВМЦ ВГАПО, 2020. С. 15–23.
6. *Покушалова Л.В.* Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов // Молодой ученый. 2011. №5. Т.2. С. 155–157.
7. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: ИД ВШЭ, 2019. 343с.
8. *Фетисов А.С.* Системообразующая доминанта формирования профессиональных качеств педагога в системе повышения квалификации: Монография. Воронеж: ИПЦ «Научная книга». 2019. 241с.

### References

1. *Aldoshina M.I.* Aesthetic education of rural schoolchildren by means of folk art (based on the material of musical and poetic folklore): dissertation for the degree of Candidate of pedagogical Sciences. Moscow: Moscow State Open Pedagogical University, 1997.
2. *Aldoshina M.I.* On the cultural mission of universities // Higher education today. 2007. No.5. Pp. 35–38.
3. *Verbitsky A.A.* Theory and technologies of contextual education: textbook. M., 2017.
4. *Illarionova L.P.* Spiritual and moral culture of the future social pedagogue: axiological foundations // Social pedagogy. 2013. No. 5. Pp. 91–93.
5. *Kolesnikova I.A.* Development of historical and pedagogical cognition in the conditions of “fluid modernity” // Problems and prospects of development of modern education in the context of its historical and pedagogical interpretation. Collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference (St. Petersburg, 29–30.10.2020) / Edited by M.V. Bogoslovsky, S.V. Kulikova. Volgograd: VIC VGAPO, 2020. Pp.15–23.
6. *Pokushalova L.V.* The case-study method as a modern technology of professionally-oriented training of students // Young scientist. 2011. No.5. Vol.2. Pp. 155–157.
7. Difficulties and prospects of digital transformation of education / Edited by A.Yu. Uvarov, I.D. Frumina. M.: HSE Publishing House, 2019. 343 p.
8. *Fetisov A.S.* The system-forming dominant of the formation of professional qualities of a teacher in the system of advanced training: Monograph. Voronezh: CPI “Scientific Book”. 2019. 241 p.



**АМЕЛИЧКИН А.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент  
кафедры экономики и управления Орловского  
государственного института культуры  
E-mail: Amel88@yandex.ru

**AMELICHKIN A.V.**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate  
Professor at the Department of Economics and Management  
of Orel State Institute of Culture  
E-mail: Amel88@yandex.ru

**ОБУЧЕНИЕ ИНСТРУМЕНТАМ МАРКЕТИНГОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ В ИНТЕРНЕТЕ И НОВЫХ  
МЕДИА МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»**

**MARKETING COMMUNICATION TOOLS EDUCATION IN THE INTERNET AND NEW MEDIA  
OF «SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES» DIRECTION FOR MASTERS**

*Содержание статьи посвящено проблеме обучения теоретическим и практическим аспектам маркетинговых коммуникаций в Интернете и новых медиа магистрантов направления подготовки 51.04.03 Социально-культурная деятельность, профиль «Управление проектами в социально-культурной сфере» Орловского государственного института культуры. В исследовании рассмотрены педагогические технологии, способствующие достижению высоких результатов качества образования в рамках основной профессиональной деятельности выпускника.*

*Ключевые слова:* подготовка магистрантов социально-культурной деятельности, маркетинговые коммуникации в Интернете и новых медиа, педагогические технологии, цифровизация сферы культуры.

*The content of the article is devoted to the teaching problem of theoretical and practical aspects of marketing communications on the Internet and new media for masters in 51.04.03 Socio-cultural activities direction, educational profile «Project management in the socio-cultural sphere» of the Orel State Institute of Culture. The study examines traditional pedagogical technologies that contribute to the high quality learning outcomes achievement within the framework of the main professional activity of a graduate.*

*Keywords:* education of masters in social and cultural activities, marketing communications on the Internet and new media, pedagogical technologies, digitalization of the cultural sphere.

Министр культуры Российской Федерации Ольга Борисовна Любимова выступая 1 сентября 2021 года на II федеральном Просветительском марафоне «Новое Знание», рассказала об изменениях в эпоху цифровизации и успехах культурной сферы в области цифровых технологий. В рамках нацпроекта «Культура» реализуется федеральный проект «Цифровая культура» 2019–2024 гг., который «открывает возможности для приобщения людей к культуре, самореализации и развития талантов» [5]. Обучение специалистов для цифровой экономики требует совершенствование учебного процесса, обновление его содержания в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Анализ требований к выпускнику программы магистратуры по направлению подготовки 51.04.03 Социально-культурная деятельность, профиль «Управление проектами в социально-культурной сфере», показал, что магистр должен быть способен к формированию систем инновационного маркетинга культурных услуг учреждений социально-культурной сферы, продвижения социокультурных проектов (проектов, программ, акций). В связи с чем, появилась объективная потребность в подготовке высококвалифицированных кадров готовых к формированию нового типа культуры – «культура в цифре» [3].

Цифровая трансформация сферы культуры предъ-

являет высокие требования к ее будущим работникам. Они должны владеть отраслевыми практиками влияния интернет-маркетинга на поведение потребителей в цифровых средах. Актуальность исследования заключается в том, что учебная дисциплина «Маркетинговые коммуникации в Интернете и новых медиа» необходима для профессиональной деятельности выпускника в современных условиях цифровизации. Практическая значимость курса определяется тем, что с появлением и динамичным развитием Интернета, сетевых коммуникаций, компьютерных и цифровых технологий, увеличением скорости и доступности информации маркетинговые коммуникации в Интернете и новых медиа «становятся все более востребованными, активно используются организациями сферы культуры в качестве инструментов в конкурентной борьбе на рынке» [6].

Целью исследования является освящение опыта обучения магистрантов по направлению подготовки 51.04.03 Социально-культурная деятельность, профиль «Управление проектами в социально-культурной сфере» Орловского государственного института культуры инструментам маркетинговых коммуникаций в Интернете и новых медиа.

Задачи исследования:

– рассмотреть структуру учебной дисциплины «Маркетинговые коммуникации в Интернете и новых

медиа»;

– рассмотреть педагогические технологии обучения инструментарию маркетинговых коммуникаций в Интернете и новых медиа.

Для решения поставленных задач использовался информационный анализ и синтез.

Научная новизна исследования заключается в определении подходов к изучению инструментов маркетинговых коммуникаций в Интернете и новых медиа с использованием информационно-коммуникационных технологий, лекционно-семинарско-зачетной системы, проблемного и проектного метода, обучения в сотрудничестве, практико-ориентированных заданий, системы инновационной оценки «портфолио».

Практическая значимость исследования заключается в том, что изучение инструментов маркетинговых коммуникаций в Интернете и новых медиа повышает качество профессиональной подготовки магистранта. Овладение навыками использования инструментов маркетинговых коммуникаций в Интернете и новых медиа направлено на повышение конкурентоспособности выпускника в области профессиональной деятельности.

Современный специалист сферы культуры должен иметь широкий спектр компетенций, позволяющих использовать Интернет и новые медиа для решения задач социально-культурной практики, вовлекая население в образовательное взаимодействие и участие в продуктивной социально-культурной деятельности.

С целью овладения теоретическими и практическими инструментами маркетинговых коммуникаций в Интернете и новых медиа, на основе исследований Малышевой Е.Н. [4], Садулаевой Б.С. [8], Тимаевой Э.С. [8], Уленко Ю.В. [4] и практических рекомендаций А.А. Ручина [7] была определена структура курса, состоящая из следующих модулей:

1. Сущность и особенности маркетинговых коммуникаций в Интернете и новых медиа в сфере социально-культурной деятельности.

2. Сайт организации сферы социально-культурной деятельности.

3. SEO-менеджмент социально-культурной деятельности.

4. Контекстная реклама организации сферы социально-культурной деятельности.

5. SMM-технологии продвижения организаций сферы социально-культурной деятельности.

Модуль «Сущность и особенности маркетинговых коммуникаций в Интернете и новых медиа в сфере социально-культурной деятельности» в рамках создания в учебной деятельности проблемных ситуаций и активной самостоятельной деятельности обучающихся по их разрешению, знакомит магистрантов с инструментарием Интернет-рекламы, PR в Интернете, Интернет-брендинга, веб-сайтинга, SMM-продвижения, подкастинга, стимулирования сбыта в Интернете, E-mail-маркетинга и списков рассылки. Каждый из этих элементов маркетинговых коммуникаций в Интернете и новых медиа представляет собой различные способы

влияния на целевую аудиторию учреждения культуры и/или образования. Маркетинговая стратегия организации предполагает комбинацию элементов маркетинговых коммуникаций, однако в качестве доминирующих может быть выбрано несколько элементов комплекса.

В рамках модуля «Сайт организации сферы социально-культурной деятельности» обучающимися выполняется индивидуальный проект, направленный на разработку сайта учреждения культуры и/или образования. В ходе выполнения практико-ориентированных заданий модуля магистранты знакомятся с:

- основами оптимизации веб-сайта под требования современных поисковых систем;
- особенностями функционирования современных поисковых систем;
- особенностями функционирования современных систем администрирования веб-сайтов;
- основами веб-дизайна и копирайтинга;
- особенностями написания текстов, соответствующих требованиям поисковых систем.

Модуль «SEO-менеджмент социально-культурной деятельности» дает знания в области привлечения посетителей из поисковых систем. В рамках обучения в сотрудничестве, магистранты в малых группах продуцируют знания по следующим разделам:

- постановка и отслеживание целей SEO для сайта;
- работа с семантическим ядром сайта;
- внутренняя и внешняя оптимизация;
- поисковый маркетинг.

В данном модуле применяется такой способ организации работы как «тематическая карта». Данный метод работы с полученной информацией, позволяет все предложенные идеи «организовать в нелинейной форме, обобщив информацию по предложенной педагогом тематике» [9]. Итогом выполнения модуля является выполнение практико-ориентированного задания на тему «Способы привлечения посетителей из поисковых систем». Исследование выполняется обучающимися в малых группах (3-5 человек).

Модуль «Контекстная реклама организации сферы социально-культурной деятельности» состоит из следующих разделов:

- основы работы с контекстной рекламой;
- веб-аналитика для контекстной рекламы;
- контекстная реклама в Google Ads и Яндекс.

Директе;

- подготовка к запуску и оптимизация контекстной рекламы.

По результатам изучения модуля обучающимися выполняется проект «Настройка контекстной рекламы учреждения культуры и/или образования». Педагогический процесс в рамках данной методики направлен на развитие индивидуальных творческих способностей, профессиональное и социальное самоопределение обучающихся. Значимой особенностью данной педагогической технологии является самостоятельное приобретение знаний магистрантами через

практико-ориентированные задания.

Программа модуля «SMM-технологии продвижения организаций сферы социально-культурной деятельности» включает:

- SMM-технологии продвижения;
- разработка контент-плана;
- продвижение в Вконтакте, Instagram, Одноклассниках, YouTube и Tik Tok [3];
- таргетированная реклама.

В рамках изучения модуля выполняется практико-ориентированное задание в малых группах «Управление репутацией учреждения культуры и/или образования в Интернете и новых медиа». Здесь применяется такой способ организации работы как мозговой штурм. Данный метод решения задач направлен на стимулирование творческой активности участников, при котором ими «генерируется большое количество идей, из которых в дальнейшем выбираются лучшие для решения поставленных задач» [9].

На заключительном этапе работы над модулями, обучающиеся составляют портфолио. Педагогическая технология портфолио является эффективным способом фиксации, накопления и оценки индивидуальных достижений магистранта в рамках конкретной дисциплины. Смысл портфолио как технологии современного высшего образования заключается в том, что обучающиеся самостоятельно, с помощью разработанных педагогом

критериев, могут получить объективную информацию о качестве учебных достижений по курсу, что поможет им в дальнейшем грамотно и эффективно мобилизовать ресурсы, для своего профессионального и личностного роста. В результате реализации технологии педагогического портфолио, отмечается профессиональный рост и личностное развитие магистрантов, за счет самоанализа и рефлексии. Данная педагогическая технология также является средством развития учебно-профессиональной мотивации обучающихся, что позитивно сказывается на успешности учебной деятельности.

Таким образом, повсеместное внедрение цифровых технологий в сферу культуры предъявляет новые требования к выпускникам магистратуры на рынке труда. Работодатель сегодня нуждается в специалистах владеющих опытом внедрения цифровых технологий в практику социально-культурной деятельности. Использование современных педагогических технологий по курсу «Маркетинговые коммуникации в Интернете и новых медиа» в образовательном процессе по направлению подготовки 51.04.03 Социально-культурная деятельность, профиль «Управление проектами в социально-культурной сфере» в Орловском государственном институте культуры способствует развитию навыков в области использования инструментов Интернет-маркетинга, сетевых коммуникаций, компьютерных и цифровых технологий в современных условиях.

### Библиографический список

1. *Амеличкин А.В.* Подготовка будущего работника сферы социально-культурной деятельности к продюсированию культурно-досуговых программ // Ученые записки Орловского государственного университета: научный журнал. Орел: издательство ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». 2021. № 4. С. 138–140.
2. *Амеличкин А.В.* Подготовка работника сферы социально-культурной деятельности к интернет-маркетингу // Культура, наука и искусство – современные векторы развития вуза культуры: материалы V Международной науч.-практ. конф. Орел: Орловский гос. ин-т культуры, 2021. С. 7–10.
3. *Магомедов М.Н., Носкова Н.А.* Перспективы развития сферы культуры в условиях цифровой экономики // Петербургский экономический журнал. 2019. № 4. С. 6–14.
4. *Малышева Е.Н., Уленко Ю.В.* Обучение студентов инструментам интернет-маркетинга (на примере направлений подготовки «библиотечно-информационная деятельность», документоведение и архивоведение) // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 3 (48). С. 379–383.
5. Министр Ольга Любимова рассказала о процессе цифровизации культуры в рамках марафона «Новое Знание» [Электронный ресурс]. URL: <https://53news.ru/mir/ministr-olga-lyubimova-rasskazala-o-processe-czifrovizaczii-kultury-v-ramkah-marafona-novoe-znanie.html> (дата обращения: 08.01.2022).
6. *Новикова П.А., Козина Д.С., Мирфатуллаева Д.В., Амеличкин А.В.* Промоушн социально-культурных проектов: управленческий аспект // Социально-культурные проекты как фактор развития приоритетных направлений в сфере культуры: материалы региональной заочной научно-практической конференции молодых ученых. Орел: Орл. гос. ин-т культуры, 2019. С. 95–97.
7. *Ручин А.А.* Профессиональная подготовка студентов туристского вуза в сфере интернет-маркетинга: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2012.
8. *Садулаева Б.С., Тимаева Э.С.* Исследование вопроса конкурентоспособности организации средствами интернет-маркетинга в обучении магистрантов прикладной информатики // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 8. С. 196–200.
9. *Салтымаков М.С., Французская Е.О.* Обучение в малых группах в приложении к дисциплине «Профессиональная подготовка на английском языке, нефтегазовое дело» // Профессиональная подготовка студентов технического вуза на иностранном языке: теория и практика: сборник материалов Всероссийского научно-методологического семинара. Национальный исследовательский Томский политехнический университет. 2015. С. 123–127.

### References

1. *Amelichkin A.V.* Preparation of the future employee for the production of cultural and leisure programs in the social and cultural activities sphere // Scientific notes of Orel State University. 2021. No. 4. Pp. 138–140.
2. *Amelichkin A.V.* Preparation of an employee in the sphere of social and cultural activities for Internet marketing // Culture, science and art – modern vectors of development of the university of culture: materials of the V International scientific-practical. conf. Orel: Orel State Institute of Culture, 2021, Pp. 7–10.
3. *Magomedov M.N., Noskova N.A.* Prospects for the development of the sphere of culture in the digital economy // Petersburg Economic Journal. 2019. No. 4. Pp. 6–14.

4. *Malysheva E.N., Ulenko Yu.V.* Teaching students the tools of Internet marketing (on the example of the directions of training «library and information activities», records management and archival science «) // *Business. Education. Right.* 2019. No. 3 (48). Pp. 379–383.

5. Minister Olga Lyubimova spoke about the process of digitalization of culture within the framework of the New Knowledge marathon [Electronic resource]. URL: <https://53news.ru/mir/ministr-olga-lyubimova-rasskazala-o-proczenesse-czifrovizaczii-kulturny-v-ramkah-marafona-novoe-znanie.html> (date accessed: 01.08.2022).

6. *Novikova P.A., Kozina D.S., Mirfatullaeva D.V., Amelichkin A.V.* Promotion of social and cultural projects: management aspect // *Social and cultural projects as a factor in the development of priority areas in the field of culture: materials of the regional correspondence scientific and practical conference of young scientists.* Eagle: Eagle. State Institute of Culture, 2019, Pp. 95–97.

7. *Ruchin A.A.* Professional training of students of a tourist university in the field of Internet marketing: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 2012.

8. *Sadulaeva B.S., Timaeva E.S.* Investigation of the question of the competitiveness of organizing by means of Internet marketing in teaching undergraduates in applied informatics // *Modern science-intensive technologies.* 2020.No. 8. Pp. 196–200.

9. *Saltymakov M.S., French E.O.* Teaching in small groups in the application to the discipline «Professional training in English, oil and gas business» // *Professional training of students of a technical university in a foreign language: theory and practice: collection of materials of the All-Russian scientific and methodological seminar.* National Research Tomsk Polytechnic University. 2015. Pp. 123–127.

---

---

УДК 378

UDC 378

**АРОНОВА С.А.**

*доктор экономических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева*

**ФЕФЕЛОВ С.В.**

*доктор исторических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева*

**ARONOVA S.A.**

*Doctor of Economics Sciences, Full Professor, Orel State University*

**FEFELOV S.V.**

*Doctor of Historical Sciences, Full Professor, Orel State University*

**СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ,  
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОСНОВНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ  
ИСТОРИКО-ПРАВОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

**THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF UNIVERSAL COMPETENCIES FOR STUDENTS STUDYING  
IN THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAMS OF THE HISTORICAL AND LEGAL PEDAGOGICAL PROFILE**

*В статье рассматривается модернизация ФГОС ВО с учетом замены общих компетенций универсальными и последствия данной модернизации. Осуществлен анализ проблем методического и содержательного характера, с которыми может столкнуться педагогическое сообщество в процессе реализации изменений.*

*Ключевые слова: универсальные компетенции, основные образовательные программы, ФГОС ВО, историко-правовой педагогический профиль.*

*The article discusses the modernization of federal state educational standards of higher education, taking into account the replacement of general competencies with universal ones, and the consequences of this modernization. The analysis of methodological and substantive problems that the pedagogical community may face in the process of implementing changes is carried out.*

*Keywords: universal competencies, basic educational programs, federal state educational standards of higher education, historical and legal pedagogical profile.*

Новый учебный год во всех вузах России в 2021 году будет ознаменован массовым переходом на Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 3++ (далее – ФГОС ВО), который с некоторым опозданием по отношению к нормативным установкам практически введен для всех укрупнённая группа специальностей и направлений (далее – УГСН). Впереди, правда, маячит ФГОС ВО 4, но его макет находится только в стадии обсуждения. Данный переход влечет для профессорско-преподавательского состава, как минимум, обновление всей учебно-методической документации, которую с большим рвением проверяют под эгидой Рособнадзора и Росакредагентства те же самые эксперты-преподаватели, которые неоднократно сталкиваются впоследствии с результатами аналогичных проверок коллег из других вузов. Ни для кого из преподавательской среды не является секретом, что следование инструктивным рекомендациям упомянутых органов надзора и контроля, мультиплицированными локальными нормативными актами самих вузов, занимают достаточно существенную часть рабочего (а иной раз и свободного) времени, сокращая потенциальную возможность занятия более продуктивными делами, а именно – подготовкой к занятиям, самосовершенствованию и научным исследованиям. Как говорится, «нет повести печальнее на свете» и, оставив за рамками ис-

следования такой аспект как распределение рабочего времени ППС, обратимся к содержательной части случившихся изменений.

Во-первых, с чисто формальной стороны произошло изменение терминологии. Если в предыдущем варианте ФГОС ВО фигурировало понятие «общекультурные», то в настоящее время появилось название «универсальные», что фактически, с точки зрения русского языка, является более широким понятием (сразу согласимся, что и более удачным), поскольку предполагает, что лица, овладевшие компетенциями, относимыми к определенному уровню образования, вне зависимости от направленности подготовки (группы УГСН), должны обладать определенной ментально-культурной общностью, которая и позволяет считать их образованными в рамках установленного образца.

Во-вторых, речь идет не только об общекультурном коде, но и вещах, которыми должен владеть любой современный человек, находящийся в окружении многочисленных технических устройств, в агрессивной информационной среде, и вынужденный ежедневно перерабатывать и классифицировать исходные данные и базы данных.

В-третьих, можно утверждать, что требование универсальности компетенций без учета УГСН, делает среду типового уровня высшего образования более

прогнозируемой для работодателя и самого будущего выпускника, что в конечном итоге должно положительно сказаться на скорости и качестве трудоустройства. Однако данное предположение это лишь прогнозируемый сценарный вариант будущего, который нуждается в проверке.

Все вышеизложенное не устраняет необходимость искать специфику формирования универсальных компетенций для определенных групп УГСН. Это особенно значимо с учетом того, что отдельные универсальные компетенции четко пересекаются с общепрофессиональными по отношению к ряду направлений подготовки.

Для магистратуры в рамках УГСН 44.04.00 с учетом историко-правовой направленности такой универсальной компетенцией может стать УК-5, связанная с межкультурным взаимодействием, которая формулируется во ФГОС 3++ следующим образом: «Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» [1]. Ради справедливости, следует отметить, что фактически это не новая по отношению к бакалавриату компетенция, а получившая соответствующее развитие компетенция из предшествующего уровня образования. В силу этого обстоятельства, независимо от того, из какой группы УГСН выпускник поступает на соответствующую программу магистратуры, он должен владеть на базовом уровне основами подобной компетенции.

На уровне бакалавриата представленная универсальная компетенция имеет следующие характеристики: «Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» [2]. Это фактически обозначает, что базовые представления о социально-историческом процессе, включая специфику межкультурного разнообразия общества, выпускник как гуманитарного, так и инженерного профиля должен воспринимать фактически одинаково. И, в дальнейшем, способен учитывать различия на соответствующем уровне. Фактически такое единообразие труднодостижимо, поскольку достаточно часто количество контактных часов в рамках разных групп УГСН весьма существенно различается, а способность к индивидуальной работе распространена только у небольшого числа обучающихся в российских вузах. В силу данного обстоятельства сложно требовать от российских выпускников бакалавриата инженерных, естественно-научных, гуманитарных профилей жесткого единообразия по отношению к конкретным компетенциям. В качестве примера достаточно будет упомянуть весьма простую вещь: если у представителей юридического направления подготовки история отечественного государства и права читается два семестра (еще два семестра преподаётся история государства и права зарубежных стран), то для выпускников истфака история, включая юридический аспект, читается 8 семестров. Что же касается выпускников инженерно-технических УГСН исторический аспект межкультурного взаимодействия дается максимум в рамках одного семестра,

даже если мы не будем учитывать объем аудиторной нагрузки, законспирированный термином «контактные часы».

Однако, как требует действующая нормативная база, выявление этих особенностей, не должно сказываться на качестве образования, а предполагается, что в силу личной заинтересованности, выпускник бакалавриата, переходящий на иной тип УГСН, должен самостоятельно в процессе подготовки к вступительным экзаменам, преодолеть имеющийся разрыв и быть готовым доказать это в рамках вступительных экзаменов в магистратуру. Данный концепт имеет место быть, и фактически расширяет возможность перепрофилирования лиц, которые меняют сферу деятельности, или достаточно поздно обнаружили необходимость коррекции своего первоначального выбора профессиональной деятельности. Эта концепция восходит к американской модели высшего образования. Фактически это не всегда оправдано в социумах с иной ментальностью, где менее актуализирована идея самостоятельности и индивидуализации, к которым относится, в частности, и российское сообщество.

Оставив вне проблематики статьи прочие, возникающие в данном отношении философские вопросы, обратимся к методическим аспектам педагогической деятельности.

Здесь возникает вопрос, должна ли смена парадигмы формулировки компетенции существенным образом повлиять на содержательную деятельность профессорско-преподавательского состава для обеспечения формирования универсальной компетенции у выпускников магистратуры или фактически, должен осуществиться незначительное обновление ранее модели преподавания.

Следует отметить, что наличие в содержании триады, включающей как минимум два обязательных предмета, согласно пункту 2.2. ФГОС ВО (историю и философию) [1], порождает необходимость обеспечения как минимум более тесного межкафедрального взаимодействия, ибо в большинстве крупных вузов преподавание данных курсов обеспечивается не только преподавателями разных кафедр, но и кафедр, относящихся к разным факультетам. Руководитель образовательной программы, который обязан обеспечивать координацию, не имеет значимого юридического статуса в рамках федерального нормотворчества, включая и Трудовой Кодекс, необходимого для реализации данной задачи. Это порождает известные трудности, хотя обязательность межпредметных связей соблюдалась во все времена функционирования вузовской системы, а также и в различные периоды модернизации образовательных отношений. Административно-управленческие отделы университетов, которые следят за выполнением аккредитационных требований, имманентно укомплектованы составом сотрудников, несоотносимых по квалификации, а отношении методики преподавания конкретных учебных дисциплин с теми, кто трудится в качестве базовых НПР в учебных подразделениях. В силу дан-

ного обстоятельства они не погружены в достаточной степени в содержательное качество педагогической деятельности и в большей степени заинтересованы в соблюдении формальных признаков, ретранслируемых зачастую не из реальных нормативных актов, а из документов оперативного реагирования, к которым можно отнести текущие опубликованные отчеты по результатам проверки Росакредагентства и Рособнадзора.

Введение универсальных компетенций имеет отмеченный выше положительный аспект с точки зрения наличия преемственности формулировок на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, хотя последняя, в настоящее время, вернулась к исходной точке, связанной с ее основным целеполаганием – подготовкой научных кадров. Что касается уровня аспирантуры, то на данный момент не существует ФГОС ВО 3++ для аспирантуры.

Преемственность формулировок уровня бакалавриата и уровня магистратуры предполагает разный уровень освоения. Так, если в рамках бакалаврских программ обучающийся должен воспринимать межкультурное многообразие и разграничивать его в триедином аспекте, то на уровне магистерских программ фактически речь идет о способности осуществлять анализ и учет разнообразия культур в рамках межкультурного взаимодействия, и синтезе ранее усвоенного восприятия. Однако те представители научно-педагогического состава, которые ведут магистерские курсы, должны точно понимать эту грань и, желательно, быть знакомыми с уровнем реализуемых программ первого уровня, чтобы с одной стороны, не допускать повтора материала, что способствует демотивации к обучению у студентов, а с другой – не допустить пробелов в формировании компетенции.

Методически изменение формулировок все же приводит к определенным изменениям. Фактически это лучше показать через табличные образы.

Становится очевидным, что, несмотря на первичную схожесть, содержание претерпело существенные изменения. Так на уровне бакалавриата ранее разделялись две компетенции, что облегчало деятельность преподавательского состава, и не требовало столь жесткого межфакультетского взаимодействия. Вторых, разными были целевые установки – формирование научного мировоззрения и гражданской позиции. Направленность на межкультурное взаимодействие была отнесена к иной предметной области, которая сохранилась и действующих стандартах, но уже не преследует ранее поставленную цель. Идея очевидна – речь лишь отражает сформированную ментальность, а ее на научном уровне формирует социогуманитарный блок наук. Фактически – это перенос акцентов в преподавательской деятельности с одних целей на другие, с одного алгоритма и достигаемых дескрипторов на другой алгоритм и дескрипторы. Можно отметить, что есть и некоторое облегчение конечных требований к уровню освоения компетенций студентами – на уровне бакалавриата необходимо обеспечить только восприятие, но не предполагается наличие аналитической деятельности. Представляется наличие некой странности такого подхода, поскольку лица, обучающиеся в вузах, все же обучаются по программам высшего образования. Вполне возможно, что это некий приговор результативности школьного обучения.

Что касается магистратуры, то здесь мы видим еще более кардинальные изменения. Во-первых, само межкультурное взаимодействие относилось ранее к общепрофессиональным компетенциям, но на уровне именно восприятия и конкретного взаимодействия отнюдь не во всех областях жизнедеятельности, а к области общекультурных компетенций была отнесена социальная и этическая ответственность за принятые решения, что весьма трудноизмеримо на уровне образовательного процесса.

Таблица 1.

Формулировки общих и универсальных компетенций во ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++[1;2;3;4]

Уровень программы	ФГОС ВО 3+	ФГОС ВО 3++
Бакалавриат	Способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения (ОК-1)	Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5)
	Способность анализировать основные этапы и закономерности исторического процесса для формирования гражданской позиции (ОК-2)	
	Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК 4)	
Магистратура	Готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-2)	Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (УК-5)
	Готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия (ОПК-3)	

Поэтому если на уровне бакалаврских программ возникают методические и организационные трудности, то на уровне магистратуры все существенно упрощается.

Поскольку в контексте поставленных проблем мы анализируем только педагогические программы историко-правового профиля, то к глобальным относится только одна фактически возможная проблема, прием на программу лиц с формальной сформированностью УК-5 на уровне бакалавриата (непрофильные обучающиеся). Данной проблемы можно избежать двояким образом: более жесткие экзаменационные требования на этапе отбора, либо введение факультативных дисциплин в первом семестре для лиц, чей предшествующий профиль не был связан с гуманитарным образованием. И один и второй способ имеют явные недостатки.

Первый вариант возможен только в условиях значительного конкурса. Опыт региональных вузов, наоборот, показывает, что востребованность магистерских программ невелика. Большинство абитуриентов, связанных с формальными требованиями по работе, стремятся попасть только на бюджетные места. «Стеклоплатформа», который определяет необходимость обучения для продвижения по карьере в англо-саксонской системе образования, в России не работает, в силу фактического отсутствия нормативных препятствий для большинства структур [5, с. 147–148]. Отчасти он сохраняется на государственной службе и в определенной части бюджетной сфере, но в коммерческом секторе он отсутствует в качестве обязательного. Бюджетный сектор часто неконкурентоспособен по уровню заработной платы, что способствует перетеканию в коммерческий сектор активных и трудоспособных работников [6, с. 6–7].

Поэтому ужесточение требований может отпугнуть потенциальных абитуриентов и привести к недобору. Неслучайно даже ведущие вузы практикуют чаще второй способ решения озвученной проблемы.

Второй способ имеет определённые ограничения, поскольку контактная нагрузка преподавательского состава давно выведена на предельный уровень, и максимально сокращено время контактной работы, которая напрямую несвязана с чтением лекций и проведением практических занятий. Соответственно, введение факультативов означает сокращение аудиторной работы по основным предметам.

Еще одна сторона вопроса заключается в необходимости обновления рабочих программ, а также оценочных и методических материалов в соответствии с ФЗ «Об образовании» и приказом МНиВО РФ № 245 от 6 апреля 2021 года [7]. Фактически эта работа, несмотря на видимо формальный характер, в последнее время требует все больше и больше затрат рабочего (а чаще дополнительного) времени с учетом динамики меняющегося законодательства и подзаконных актов, касающихся организации учебного процесса.

Сами изменения формулировок компетенций требуют формирования новых дескрипторов, а равно создания соответствующих оценочных средств, критериев

оценивая. Необходимы и обновленные методические материалы. Возникают вопросы и по акцентированию содержания учебного материала. Можно предположить, что в определённых случаях возникнет необходимость коррекции учебных планов и перемещения в них учебных дисциплин с учетом необходимости обеспечения более жесткого междисциплинарного взаимодействия.

Самый сложный вариант, который возможен на практике – комплексная форма контроля по итогам изучения ряда дисциплин, обеспечивающих формирование данной компетенции, что предполагает разработку комплексных оценочных средств совместно коллективом преподавателей, обеспечивающих изучение дисциплин.

Фактически все ФУМО (Федеральные учебно-методические объединения) в конце 2020-первом квартале 2021 года должны были разработать примерные основные образовательные программы и представить их вузам, что и было реализовано на практике. Однако, следует отметить, что в трактовке разных ФУМО не было достигнуто единство дескрипторов средств оценивания по универсальным компетенциям, что порождает некоторые вопросы. Логично было бы предположить, что профильные ФУМО при соответствующей координационной деятельности Министерства науки и высшего образования, а также Министерства просвещения, в чье ведение переданы педагогические вузы, должны были сформировать изначально единую систему индикаторов и результатов обучения по универсальным компетенциям, а также по дисциплинам, которые обеспечивают их формирование. Это решило бы задачу единства образовательного пространства на территории нашей страны и фактически обеспечило бы возможность реальной академической мобильности обучающихся, в том числе и в рамках сетевого обучения. В настоящее время сложившаяся ситуация предполагает, что в рамках одного вуза по разным УГСН, если следовать рекомендациям ПООП (примерная основная образовательная программа), сформированным различными ФУМО, будут разные индикаторы и результаты обучения. Проблему разрешает необязательность внедрения этих рекомендаций, поскольку в самих ФГОС ВО говорится только о том, что вузы формируют ООП с учетом данных рекомендаций (пункт 1.4) [1; 2].

Сугубо содержательно способность осуществлять анализ и учет разнообразия культур в процессе межкультурного взаимодействия является весьма непростым действием для любого специалиста. Для студентов, обучающихся по педагогическому профилю, овладение данной компетенцией в рамках продолжения профессиональной деятельности во многих регионах России, за исключением мононациональных, фактически может быть приравнено к профпригодности, так как во многих классах одновременно обучаются дети разных национальностей, конфессиональной принадлежности, в семьях которых по-разному оценивают те или иные исторические события, суждения о явлениях современности, существуют разные бытовые традиции и обычаи. Поэтому, несмотря на единство



российского пространства, длительный опыт решения национальных вопросов и достаточно незначительную долю внешней миграции, возникают проблемы обеспечения неконфликтного контекста передаваемой информации в процессе учебной и воспитательной работы в школе. Обучение формированию данного контекста и способам его ретрансляции – одна из главных задач научно-педагогических кадров, обеспечивающих учебный процесс по педагогическим программам историко-педагогического профиля. В связи с этим представляется необходимым анализ возможных противоречий и кон-

фликтов в контексте преподаваемых учебных курсов, в том числе через использование таких методических приемов как мозговой штурм, деловая игра, разбор ситуаций (или, как ныне модно говорить, кейсов), наличие рефлексий различного уровня.

Фактически в данной деятельности нет ничего нового по сравнению с ранее осуществляемой, но ее организация и обновление потребует определенных временных и координационных усилий как со стороны научно-педагогических, так и административно-управленческих сотрудников вузов.

### Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. №126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 [Электронный ресурс] // URL: [http://fgosvo.ru/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffgosvo.ru%2Fuploadfiles%2FFGOS%2520VO%25203%2B%2B%2FMag%2F440401\\_25D0%259C\\_3\\_17062021.pdf&clen=185464&chunk=true](http://fgosvo.ru/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffgosvo.ru%2Fuploadfiles%2FFGOS%2520VO%25203%2B%2B%2FMag%2F440401_25D0%259C_3_17062021.pdf&clen=185464&chunk=true)
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. №125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 [Электронный ресурс] // URL: [http://fgosvo.ru/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffgosvo.ru%2Fuploadfiles%2FFGOS%2520VO%25203%2B%2B%2FBak%2F440305\\_B\\_3\\_15062021.pdf&clen=190756&chunk=true](http://fgosvo.ru/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffgosvo.ru%2Fuploadfiles%2FFGOS%2520VO%25203%2B%2B%2FBak%2F440305_B_3_15062021.pdf&clen=190756&chunk=true)
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2016 г. №91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень – бакалавриат)» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // URL: <http://fgosvo.ru/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffgosvo.ru%2Fuploadfiles%2Ffgosvob%2F440305.pdf&clen=1055093&chunk=true>
4. Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 № 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» (Зарегистрировано в Минюсте России 19.12.2014 № 35263) (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // URL: <http://fgosvo.ru/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffgosvo.ru%2Fuploadfiles%2Ffgosvom%2F440401.pdf&clen=274913&chunk=true>
5. *Аронова С.А.* Количественные характеристики занятости населения: параметры и долгосрочные тренды // Вестник ОрелГИЭТ. 2015. №4 (34). С. 145–149.
6. *Аронова С.А.* Управление трудовыми доходами населения как фактор обеспечения экономического роста и общественного благосостояния // Вестник ОрелГАУ. 2016. №1 (58). С. 3–10.
7. Приказ Минобрнауки России от 06 апреля 2021 года № 245 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [Электронный ресурс] // URL: [http://fgosvo.ru/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffgosvo.ru%2Fuploadfiles%2Fnp0%2FPr\\_MON\\_245\\_06042021.pdf&clen=1095657&chunk=true](http://fgosvo.ru/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffgosvo.ru%2Fuploadfiles%2Fnp0%2FPr_MON_245_06042021.pdf&clen=1095657&chunk=true)

### References

1. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 126 dated February 22, 2018 “On approval of the Federal State Educational standard of Higher education – Master’s degree in the field of training 44.04.01 Pedagogical Education” (with amendments and additions) Revision with amendments No. 1456 of 11/26/2020 [Electronic resource] // URL: [http://fgosvo.ru/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffgosvo.ru%2Fuploadfiles%2FFGOS%2520VO%25203%2B%2B%2FMag%2F440401\\_25D0%259C\\_3\\_17062021.pdf&clen=185464&chunk=true](http://fgosvo.ru/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffgosvo.ru%2Fuploadfiles%2FFGOS%2520VO%25203%2B%2B%2FMag%2F440401_25D0%259C_3_17062021.pdf&clen=185464&chunk=true)
2. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 125 dated February 22, 2018 «On approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's degree in the field of training 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles)» (with amendments and additions) Revision with amendments No. 1456 of 11/26/2020 [Electronic resource] // URL: [http://fgosvo.ru/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffgosvo.ru%2Fuploadfiles%2FFGOS%2520VO%25203%2B%2B%2FBak%2F440305\\_B\\_3\\_15062021.pdf&clen=190756&chunk=true](http://fgosvo.ru/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffgosvo.ru%2Fuploadfiles%2FFGOS%2520VO%25203%2B%2B%2FBak%2F440305_B_3_15062021.pdf&clen=190756&chunk=true)
3. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 91 dated February 9, 2016 «On approval of the Federal State educational standard of higher education in the field of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) (Bachelor's degree level)» (with amendments and additions) [Electronic resource] // URL: <http://fgosvo.ru/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffgosvo.ru%2Fuploadfiles%2Ffgosvob%2F440305.pdf&clen=1055093&chunk=true>
4. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 21.11.2014 No. 1505 «On approval of the Federal State Educational standard of Higher Education in the field of training 44.04.01 Pedagogical Education (Master's degree level)» (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on 19.12.2014 No. 35263) (with amendments and additions) [Electronic resource] // URL: <http://fgosvo.ru/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffgosvo.ru%2Fuploadfiles%2Ffgosvom%2F440401.pdf&clen=274913&chunk=true>
5. *Aronova S.A.* Quantitative characteristics of employment: parameters and long-term trends // Bulletin of OrelGIET. 2015. №4 (34). Pp.145–149.
6. *Aronova S.A.* Management of labor incomes of the population as a factor of ensuring economic growth and social welfare // Bulletin of the OrelGAU. 2016. №1 (58). Pp. 3–10.

7. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 245 dated April 06, 2021 «On approval of the Procedure for organizing and implementing educational activities for educational programs of higher education – bachelor's degree programs, specialty programs, Master's degree programs» [Electronic resource] // URL: [http://fgosvo.ru/chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffgosvo.ru%2Fuploadfiles%2Fnp0%2FPr\\_MON\\_245\\_06042021.pdf&clen=1095657&chunk=true](http://fgosvo.ru/chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffgosvo.ru%2Fuploadfiles%2Fnp0%2FPr_MON_245_06042021.pdf&clen=1095657&chunk=true)

---

---

УДК 371.321; 378.147

UDC 371.321; 378.147

**БАХВАЛОВА Т.В.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: [btv-orel@yandex.ru](mailto:btv-orel@yandex.ru)

**ПОПОВА А.Р.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: [StudioAA2001@yandex.ru](mailto:StudioAA2001@yandex.ru)

**BAKHVALOVA T.V.**

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Language, Orel State University  
E-mail: [btv-orel@yandex.ru](mailto:btv-orel@yandex.ru)

**POPOVA A.R.**

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Language, Orel State University  
E-mail: [StudioAA2001@yandex.ru](mailto:StudioAA2001@yandex.ru)

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ И.С. ТУРГЕНЕВА КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ В ШКОЛЬНОЙ И ВУЗОВСКОЙ ПРАКТИКЕ ИСТОРИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНТРОПОНИМОВ

### CREATIVE WORKS OF I.S. TURGENEV AS A SOURCE OF STUDY IN SCHOOL AND UNIVERSITY PRACTICE OF HISTORY AND FUNCTIONING OF ANTHROPNOMS

*В статье выявляются задачи изучения антропонимикона произведений И.С. Тургенева, раскрываются междисциплинарные связи и связи антропонимики с другими разделами языкознания, необходимые как для анализа системы имён собственных, так и для анализа отдельных онимов в тексте. Уделяется внимание социально-историческому характеру антропонимов – экстралингвистическому и экстралитературному аспекту работы с именами собственными. Раскрывается роль антропонимов при работе с образом героя: именование как показатель социального статуса, самовосприятие имени, имя в коммуникативных ситуациях и др. Показаны примеры исследования антропонимов И.С. Тургенева в свете интегративного подхода в современном образовании.*

*Ключевые слова:* интегративный подход, междисциплинарные связи, имя собственное, антропоним, антропонимикон, персонаж, И.С. Тургенев.

*The article identifies the tasks of studying the anthroponymicon of the creative works of I.S. Turgenyev, reveals the interdisciplinary connections and connections of anthroponymy with other chapters of linguistics which are necessary both for the analysis of the system of proper names and for the analysis of individual onyms in the text. The article pays attention to the socio-historical character of anthroponyms – extralinguistic and extraliterary aspects of working with proper names. The role of anthroponyms when working with the image of the hero is revealed: naming as an indicator of social status, self-perception of a name, a name in communicative situations, etc. Examples of the study of I.S. Turgenyev's anthroponyms in perspective of the integrative approach in modern education are shown.*

*Keywords:* integrative approach, interdisciplinary connections, proper name, anthroponym, anthroponymicon, character, I.S. Turgenyev.

При изучении в школьной и вузовской практике художественного произведения в фокусе литературоведческого и лингвистического внимания оказывается его персонаж – созданная автором личность как продукт соответствующего исторического периода, как элемент макро- и микросоциума, как индивидуум с его психологическими свойствами, с его культурными, идейными, моральными установками, речевыми особенностями и т.д.

Соответственно, в арсенале писателя немало средств раскрытия персонажа, и в том числе имя собственное – антропоним. В.В. Виноградов подчёркивал, что «вопрос о подборе имён, фамилий, прозвищ в художественной литературе, о структурных их своеобразиях в разных жанрах и стилях, об их образцах, характеристических функциях и т.п. не может быть иллюстрирован немногими примерами. Это очень большая и сложная тема стилистики художественной литературы»

[2, с. 38]. Выбор имени персонажа во многих текстах не случаен, а мотивирован экстралингвистическими факторами (историческими, социальными, территориальными) и факторами лингвистическими (семантика, внутренняя форма, этимология антропонима), на что необходимо обратить внимание обучающихся.

«В настоящее время педагогической общественностью прикладываются огромные усилия, чтобы пробудить у школьников интерес к познанию, стремлению к приобретению знаний. На наш взгляд, в области филологии и истории материалом для эффективной организации соответствующей работы могут быть антропонимы. Знакомство с их историей, закономерностями функционирования позволят решить эти проблемы» [15, с. 368–369].

Изучение имён собственных (и антропонимов в том числе) – объект соответствующего раздела ономастики – поэтической ономастики, под которой понимается

«искусство давать имена ... – собственные имена, используемые в языке художественной литературы» [5, с. 442–443].

Какие же функции выполняет имя персонажа, изучение которых будет актуально для обучающихся? В.Н. Михайлов приводит классификацию имён собственных в соответствии с изобразительными функциями, идейно-художественными задачами автора: прямо / косвенно характеризующие объект своей внутренней формой; социально характеризующие объект; национально характеризующие объект; имена, «создающие в своей совокупности национальный, местный и исторический колорит, географический фон действия» и др. [6, с. 25].

Ономастикон определенной эпохи – результат длительного исторического развития: имена собственные «больше, нежели имена нарицательные, зависят от экстралингвистических фактов, в связи с чем регулируются не всецело законами языка, но и некоторыми социальными, юридическими историческими закономерностями» [12, с. 25]. Таким образом, ономастикон может быть изучен по имеющимся текстовым данным, в том числе по художественным произведениям, особенно реалистическим. Важнейшей частью ономастического пространства текста является антропонимикон (совокупность имён собственных, называющих персонажей). Автором могут вводиться как прецедентные реальные имена, синхронизирующие время художественное со временем историческим, в котором происходят события (например, имена известных личностей определенной эпохи), так и имена вымышленные, однако не в меньшей степени связанные с данным историческим периодом.

В вузовском обучении на обеих его ступенях (бакалавриат и магистратура) могут быть предложены и предлагаются соответствующие спецкурсы по поэтической ономастике, а также курсовые либо выпускные квалификационные работы, посвященные антропонимикону изучаемых текстов. В школьном обучении прочтение произведений с интересным, даже непривычным для современного читателя антропонимиконом должно сопровождаться лингвоисторическим комментарием.

Богатейший материал в этом плане представляют собой произведения И.С. Тургенева, в том числе и активно изучаемые в школе и в вузе: «Записки охотника», «Муму», «Отцы и дети».

1. Для каждой эпохи существуют свои приоритеты в формировании системы личных имён человека; в XIX в. имя во многих случаях есть отражение социальной принадлежности человека.

Современные научные исследования предполагают, как известно, интегративный подход, что находит отражение и в особенностях работы с текстом: изучение языковых аспектов произведения не может осуществляться вне связи с историей, культурологией, социологией. Более того, подобные комментарии, касающиеся не столько текста, сколько дискурса, запоминаются учащимися, вызывают интерес и способствуют усвоения

собственно лингвистических фактов.

Глубокое знание жизни разных слоев общества, знакомство с детства с обычаями, бытом местных крестьян позволило И.С. Тургеневу создать правдивые произведения о жизни представителей разных социальных классов Орловщины середины – второй половины XIX века. В классовом обществе состав имен представителей его различных слоёв был различен, то есть яркой чертой антропонимии XIX века является её социальный характер. Лишь в святцах перечень имен был общим, в действительности же состав личных имен, а впоследствии и фамилий был неодинаков.

Тексты И.С. Тургенева, отличаясь достоверным, документальным изображением действительности, сочетающейся с высокой художественностью, ярко демонстрируют эту особенность антропонимикона эпохи. Как вспоминают современники писателя, ряд персонажей «Записок охотника» имели реальных прототипов, причём автор сохранил некоторые имена. А.И. Замятин, бывший крепостной Тургенева и впоследствии учитель земской школы пишет: «Бабушка и мать говорили мне, что почти все лица, упоминаемые в «Записках», не выдуманные... даже имена их настоящие... был Бирюк, которого в лесу убили свои же крестьяне, был Яшка-Турчонок – сын пленной турчанки. Даже я лично знал одного тургеньевского героя, именно Сучка, Антона, переименованного барынею Варварою Петровною из Козьмы» [14, с. 298–299].

При составлении и описании именника наглядно и систематически прослеживается дифференциация в самом составе личных имен, как мужских, так и женских: имена крестьян – Ермолай, Митрофан, *Иван*, Софрон, Михайла, *Мартын*, *Кузьма*, *Мишка* и др.;

имена помещиков – Николай, Петр, Степан, Сергей, Афанасий, Вячеслав, Мардарий, *Василий* и др.;

имена крестьянок – Арина, Акулина, Аграфена, Акулина, Маланья, Матрена, Лукерья, Федосья, Феклиста и др.;

имена помещиц – Александра, Алена, Елена, Марья и др.

Таким образом, возможно предложить обучающимся проблему для написания реферата или даже курсовой работы – выявление именника произведения в целом и частных именников героев – представителей различных слоёв общества.

Не только имя как таковое, но и именование персонажа другими лицами есть немаловажная деталь, «работающая» на раскрытие образа. С персонажем происходят психологические, социальные и прочие преобразования на протяжении текста, что может отразиться и в употреблении имён собственных. Так, изменение положения в обществе имеет следствием изменение именованного героя. Например, помещики могли дать другие имена крепостным крестьянам, повышая их социальный статус, – переводя в лакеи. В рассказе «Льгов» читаем: *Сперва точно был поваром, а то в кофишенки попал. ... – Что это за должность такая? – А я не знаю, батюшка. При буфете состоял и Антоном назывался, а*

не Кузьмой. Так барыня приказать изволила. – Твое настоящее имя Кузьма? – Кузьма.

Имя мог поменять и сам его носитель в связи с изменением общественного положения, выбрав другое, звучащее более красиво, или весомо, или благородно (по мнению героя произведения). Ср. антропонимическую деталь, связанную с упоминаемой в романе «Отцы и дети» героиней – матерью Кирсановых: Родительница его, из фамилии Колязиных, в *девицах Agathe, а в генеральшах* Агафокля Кузминишна *Кирсанова...* Интересно, что оба имени – греческие по происхождению, оба восходят к апеллятивам, имеющих безусловно положительную коннотацию, строго говоря, необходимости в смене имени не было, речь идёт о субъективном, индивидуальном восприятии имени: ср. Агата – модификат имени Агафья – с греч. «хорошая, добрая, благородная» [13, с. 379], Агафокля – старое календарное имя из греч. «агате «хорошая, добрая» + клеос «слава» [11, с. 346].

Тексты реалистических художественных произведений позволяют дополнительно исследовать проблему частотности, распространённости имени в определенную эпоху, предоставляя обширные фактические материалы. При чтении спецкурсов по антропонимике произведения И.С. Тургенева вполне могут быть задействованы в качестве убедительных доказательств распространённости/нераспространённости определенных имён.

Так, имя Иван в течение столетий устойчиво входило в число самых востребованных, подтверждение чему находим и в «Записках охотника». Это имя не просто частотно в произведении: важно, что даже в микроколлективах оказывается несколько носителей имени Иван, ср. в рассказе «Контора»: *Петров брат Иван конторщик, другой Иван конторщик*; в рассказе «Бежин луг»: *Пришлось нам с братом Авдюшкой, да с Федором Михеевским, да с Ивашкой Косым, да с другим Ивашкой, что с Карасных Холмов, да ещё с Ивашкой Сухоруковым...* пришлось нам в рольне заночевать». Соответственно, о распространённости имени Иван свидетельствует и частотность употребления образованного от него отчества – Иванович/Иваныч: ср. отчества действующих персонажей «Записок охотника» и упоминаемых ими лиц: Трифон Иваныч, Франц Иваныч, Иван Иваныч, Анастасей Иваныч, Андрей Иваныч, Николай Иваныч, Тихон Иванович/Иваныч.

Типичным для женских крестьянских имён XIX в. было имя Акулина. Небезынтересно для студентов / школьников будет проведение параллели между хорошо знакомым, изученным произведением А.С. Пушкина «Барышня-крестьянка», и рассказами И.С. Тургенева. Именно Акулиной назвалась героиня повести «Барышня-крестьянка», желая предстать крестьянкой перед сыном соседского помещика, понимая, что данное ей при рождении имя Елизавета совершенно чуждо придуманному ею образу крестьянской девушки. У И.С. Тургенева имя Акулина также носит крестьянская девушка, героиня рассказа «Свидание»,

кратко упоминаемая и в «Бежином луге»: ... Акулина-дурочка с тех пор и рехнулась, как в воде побывала... Акулина оттого в реку и кинулась, что её полюбовник обманул. К крестьянскому именьнику был близок купеческий, где также встречается Акулина, ср. у Тургенева: Купеческую дочь взял: семь тысяч приданого. Зовут её Акулиной; *Трифону-то под стать* («Уездный лекарь»). О социальной маркированности данного имени свидетельствует и новое значение, с которым оно закрепилось в языке, перейдя в разряд нарицательных: «простая малообразованная женщина» [8, с. 44].

История имени собственного, динамика его частотности может быть связана с экстралингвистическим литературным фактором, когда «мода» на антропоним определяется широкой известностью и даже народной любовью к определенному произведению и определенной героине. Подобные любопытные и запоминающиеся факты необходимо привлекать в преподавание лингвистических и литературоведческих курсов и акцентировать на них внимание студентов и школьников.

Обратимся к довольно активно используемому И.С. Тургеневым имени Татьяна и проведем ещё одну межтекстовую параллель с произведением А.С. Пушкина. Как пишет В.А. Никонов «...на каждую тысячу воспитанниц Смольного института благородных девиц» только 11 получили имя Татьяна, а среди крестьянок тех же лет – 32–35 из тысячи. Оно очень точно для «барышни уездной», патриархальная семья которой «жила, храня обычай мирный простонародной старины» ... Сейчас никого не удивит в литературе имя Татьяна, но не таким оно было, когда Пушкин избрал его для своей героини («... впервые именем таким!»), оно полемично – направлено против жеманных модных имен» [7, с. 234–235]. Это имя, действительно, было широко распространённым прежде всего в крестьянской и купеческой среде [Там же, с. 49, 53] и лишь впоследствии, под влиянием романа в стихах «Евгений Онегин», распространилось среди дворян. В текстах И.С. Тургенева нам встречаются: девка *Татьяна*, которую из прачек в судомойки произвели («Контора»), прачка Татьяна («Муму»), жена однодворца Татьяна Ильинична Овсянникова («Однодворец Овсянников»), Танюшка, девочка лет тринадцати в доме Базаровых («Отцы и дети»), мелкопоместная барыня Татьяна Борисовна («Татьяна Борисовна и её племянник»), барыня (помещица) Татьяна Васильевна («Льгов»).

Интерес представляют и крайне редкие, незнакомые или почти незнакомые, особенно современному читателю, имена героев. В таких случаях необходим исторический, культурологический комментарий: личное имя человек получал по святцам, поэтому в числе имён, действительно, имели место и малораспространённые. Эта особенность антропонимикона XIX века также находит отражение в «Записках охотника»: в числе героев помещик Мардарий («Два помещика»), молодой хозяин и молодой охотник Ардалион Михайлыч, студент Авенир Сорокоумов («Смерть»), кучер Иегудиил («Льгов»), Комов *Степан* Никтополионыч – отчество образо-

вано от редкого имени Никтополион («Одноворец Овсяников»).

При характеристике героя важны не только официальные имена, коими лицо нарекается при рождении, но и модификаты, преобразованные личные имёна. Трансформации имени весьма показательны, поскольку в произведении автором воспроизводится определенная коммуникативная среда (например, крестьянская, помещичья и т.д.). При анализе образа героя актуально выявить, кто именно и как именно к таковому обращается. Эти обращения не только представляют собой средство выражения эмоций и взаимоотношений, но еще и становятся социальным маркером.

У И.С. Тургенева распространены качественные имена, то есть «имена со значением любой субъективной оценки, образованные (безразлично) от полной или сокращенной основы» [9, с. 73]. Например, модификаты личных имен, оканчивающиеся на -ка, чаще всего становились традиционным средством демонстрации социального положения человека – принадлежности к низшим ступеням в сословно-иерархическом делении общества: садовник Ерошка, форейтор Антипка («Муму»), черпальщик на бумажной фабрике у купца Яшка («Певцы»), лакей Петрушка («Ермолай и мельничиха»), Федька – слуга в доме Базаровых («Отцы и дети») и др. Нередко определенный модификат личного имени закреплялся за человеком на всю жизнь. В рассказе «Два помещика» Мардарию Апполонуичу прислуживает Юшка – «высокий худощавый старик лет восьмидесяти».

Иное назначение имели личные имена с суффиксом -ушк-. На Руси издавна среди простого народа так называли людей, вызывающих симпатию, жалость, сострадание. В рассказе «Малиновая вода» встречаем Степушку, который «...не получая решительно никаких пособий, не состоял в родстве ни с кем, никто не знал о его существовании. У этого человека даже прошедшего не было; о нем не говорили; он и по ревизии едва ли числился. ...кто он, откуда он, чей сын, как попал в число шумихинских *подданных*... где живет, чем живет – об этом решительно никто не имел ни малейшего понятия». Доброжелательное отношение к именуемому чувствуется и в обращении Касьянушка (А, Касьянушка/ *здорово*...), употребленного по отношению к человеку, о котором сказано «Чудной человек: как есть юридивец, *такого чудного человека и скоро найдешь другого*» («Касьян с Красивой Мечи»).

Неофициальные антропони́мы с ласкательными суффиксами довольно редки в крестьянской среде, однако и таковые присутствуют – ср. именование мальчиков из «Бежина луга»: Павлуша, Ильюша, ср. также Аннушка (в обращении к ребенку) – девочка лет восьми в рассказе «Бурмистр». В дворянских же и помещичьих домах, если в них имела место доброжелательная и уважительная атмосфера, подобные обращения к членам семьи и даже слугам, выраженные антропони́мами с уменьшительно-ласкательными суффиксами, были обычны. Так, в романе «Отцы и дети» встречаются име-

новения Фенечка, *Дуняша* (в доме Кирсановых), Енюша, Енюшечка, Ариша, *Танюшка*, *Танюша*, *Анфисушка* (в доме Базаровых). Таким образом, вполне можно привлечь внимание обучающихся и к лингвистическому аспекту, к морфемной структуре имени собственного, и связать особенности обращений-атропони́мов с содержательными аспектами произведения.

Модификации личных имён могут лежать не только в области словообразования, но и в области фонетики. Преобразования имён редких, неизвестных, их речевые адаптации нуждаются в комментариях, представляющих собою «восстановление» оригиналов, указанных в святцах. Таковы, например, антропони́мы: Анпадист (мужик) («Бурмистр») – модификат церковного имени Анемподист, Меликитриса (кухарка в больнице) («Смерть») – по-видимому, модификат древнерусского имени Милитриса [11, с. 404–405], мать мальчика Васи – Феклиста («Бежин луг») – разговорный модификат старинного календарного имени Феолиста [11, с. 435].

Особенно показательны «скопления» модификатов личных имён в рамках одного произведения у героев одной семьи, когда особенности трансформации имён свидетельствуют о стремлении героев к оригинальности и даже оригинальничанию. Ср. имена, встречающиеся в рассказе «Смерть»: помещик Гур Крупяников, его дети Фофа и Зёзя. Гур – разговорный вариант имени Гурий [11, с. 162], Фофа – вариант имени Феофан [13, с. 346], Зёзя – вариант имени Зосима [13, с. 176].

Как известно, назначение имени собственно – идентифицировать человека. И если в семейном кругу было достаточно только личного имени, то за рамками микроколлектива, в одном и том же населенном пункте или близко расположенных селениях, одного имени может быть недостаточно, особенно если это имя очень распространено и его носят несколько лиц. Точно копируя речь крестьян, И.С. Тургенев передаёт существовавший способ идентификации личности человека посредством второго, добавочного **компонента** в структуре именованного, характеризующее человека по какому-либо примечательному свойству. Тенденция восходит к некалендарным именам, своей внутренней формой отражающих какой-либо признак, приписываемый именуемому лицу: Беляк, Верещага, Молчан, Мирлоуб, *Вешняк* и под.

Второй компонент имени собственного может указывать на какую-либо примечательную особенность внешности именуемого – Ивашка *Косой* («Бежин луг»), на занятие-должность Иван конторщик («Контора»), Михай-кучер («Татьяна Борисовна и её племянник»), на место жительства именуемого – Ивашка, *что с Красных Холмов* («Бежин луг»), на родственников – Петров брат Иван («Контора»).

Самовосприятие персонажем личного имени и восприятие его имени другими персонажами является заслуживающей внимания, яркой деталью речевого портрета персонажа и важной характеристикой его образа. Вспомним рассказ «Уездный лекарь», где герой трижды акцентирует внимание на своём имени как на

простонародном и принижающем носителя: Надо же несчастье такое, что меня Трифоном зовут. Дочь помещицы отзывается об этом имени явно уничижительно (её реплика не приведена, однако оценка следует из контекста): ...Я, делать нечего, говорю: «Трифон, сударыня». Она прищурилась, покачала головой и прошептала что-то по-французски, – ох, да недоброе что-то, – и засмеялась потом, нехорошо тоже. И далее, в финале рассказа: Купеческую дочь взял: семь тысяч приданого. Зовут ее Акулиной; Трифону-то под стать. Интересно, что у этого имени Трифон появилось соответствующее апеллативное значение «простой, ничем не выделяющийся человек, мужик» [8, с. 356].

Негативно воспринимает своё имя и Филофей, герой рассказа «Стучит»: Филофей *ничего ему* <Ермолаю> *не возразил, как бы сознавая, что называться Филофеем, точно, не совсем ловко и что за такое имя даже упрекать можно человека, хотя собственно виноват тут поп, которого при крещении не ублажили как следует.* Это имя, так же, как и имя Трифон, употребляется как нарицательное в значении «простак, недалекий, никудышный человек. Ср. игру «прямого» значения этого личного имени с его созначением (референтной коннотацией) в рассказе И.С. Тургенева «Стучит» [8, с. 386].

2. Социальный характер именника произведений И.С. Тургенева проявляется не только в составе личных имен, оформленности модификатов, но и в наличии/отсутствии и оформленности отчества героя.

В данном случае исследование антропонимов явно смыкается с обращением к истории языка. В частности, при лингвистическом анализе текстов Тургенева важно познакомить студентов с особенностями формирования системы отчеств, поскольку различие в их оформлении даже в рамках одного рассказа, при именовании одного и того же персонажа, пробуждает вопросы: например, Андрей Иванов / *Андрей Иванович* Белозоров («Татьяна Борисовна и её племянник»).

Кроме того, древние формы отчеств формально совпадают с современными фамилиями, что также может вызывать затруднения у современного школьника и студента. Отчества, представляющие собою притяжательные прилагательные на -ов/-ев, были употребительнее у представителей среднего класса: Николай Еремеев – главный конторщик из рассказа «Контора»; Евгений Васильев – так представляется главный герой романа «Отцы и дети» Николаю Петровичу Кирсанову. В среде же привилегированных классов, дворян, раньше начали употребляться более официальные отчества на -ич, -ович/-евич.

«Записки охотника» фиксируют промежуточный этап в становлении системы отчеств, колебания в их оформлении. Например, главного конторщика в рассказе «Контора» именуют то Николай Еремеев, передавая тем самым подобострашие, угодливость или просто вежливость при обращении к должностному лицу, то Николай Еремеев. Причем последнее именование, по всей видимости, было наиболее привычным: именно оно встречается в речи автора и употребляется при об-

ращении, если подчеркивается невысокий уровень его социального положения, ср.: Да что, Николай Еремеев, ... вы *теперь у нас главным* конторщиком... Слушай, Николай Еремеев, ... последний раз тебя прошу...

Аналогичное явление мы наблюдаем в рассказе «Татьяна Борисовна и её племянник»: Тоненький и бледненький Андрюша превратился в дюжего Андрея Иванова Белозорова. ... Зажился наш Андей Иванович у тетушки: даровой хлеб, видно, по вкусу пришелся («Татьяна Борисовна и её племянник»). Обе формы отчества главного героя встречаем и в романе «Отцах и детях»: Евгений Васильев, *отвечал Базаров...* – Надеюсь, любезнейший Евгений Васильевич, *что вы не соскучитесь у нас, – продолжал Николай Петрович.*

Однако более древних отчеств на -ов/-ев у Тургенева уже немного, система отчеств приобретает тот вид, в котором она знакома нам: гораздо чаще встречаются отчества на -ич/-ыч при именовании представителей разных социальных слоёв (Иваныч, Еремеев, Яковлич, Андреич, Михайлыч, Селиверстыч, Тимофеич, Дмитрич, *Лукич*, Платоныч). Самым распространённым, как отмечалось выше, было отчество Иваныч. Это отчество настолько частотно и типично, что оно стало символизировать жителя России, неслучайно его семантическое преобразование, отраженное у Тургенева. Иваныч – «квазиотчество, которое в до-революционное время в народной речи прибавлялось к именам иностранцев, какое-то время проживавших в России» [8, с. 188]. Именно таким образом именуется Франц Иванович Лежень («Однорец Овсянников»).

Формула именованья (имя, имя и отчество, только отчество и т.п.) при обращении к именуемому зависит от многих факторов: отношение к герою, его социальный статус (выше/ниже/наравне с говорящим), сама речевая ситуация и т.п.

Так, в рассказе «Бурмистр» помещик обращается к своему подчиненному по имени: Ну что, брат Софрон, *каково у тебя дела идут?...* – Ну, хорошо, хорошо, Софрон, *знаю, ты мне усердный слуга...* Крестьяне же называют героя, находящегося выше их по положению, только по имени-отчеству: Софрон Яковлич *за меня недоимку взнёс, батюшка... вот пятый годочек пошел, как взнёс, а как взнёс – в кабалу меня и забрал...* Аналогично в рассказе «Муму»: для барыни должностной дворецкий – Гаврила, для прачки Татьяны и башмачника Капитона он же – Гаврила Андреич.

Формой на -ич, употребленной вместе с личным именем, передавали почтение к должностному лицу или лицу, стоящему на более высокой ступени социально-иерархической лестницы. Самостоятельно употребленная форма на -ич заменяла личное имя и обычно свидетельствовала о почтительном, уважительном отношении к человеку, о почтенном возрасте именуемого: «Дедушка Трофимыч... *знал родословную всех дворовых в восходящей линии до четвертого колена...*» («Малиновая вода»). Аналогичным образом именуется Прокофий – слуга в доме Кирсановых, Тимофеич – приказчик, бывший дядька в доме Базаровых («Отцы

и дети»), земский Федосеич («Бурмистр»), лекарь Селиверстыч («Смерть»), сторож, старик Миняич («Хорь и Калиныч») и др.

Трехкомпонентные именованья (имя, отчество, фамилия), как свидетельствуют тексты произведений «Записки охотника», «Отцы и дети» были типичны среди помещиков-дворян и однодворцев – потомков служилых людей, владевших небольшим земельным участком: Вячеслав Илларионович Хвалынский, *Петр Петрович Каратаев*, *Елена Николаевна Лоснякова*, *Лука Петрович Овсянников*, *Татьяна Ильинична Овсянникова*, Аркадий Павлыч *Пеночки*, Анна Сергеевна Одинцова, Николай Петрович Кирсанов, Василий Иванович Базаров и др.

Тексты И.С. Тургенева показывают сформировавшуюся ещё в конце XVI-XVII вв. у представителей крупной знати, дворянства, помещиков форму именованья, которая удачно совместила в себе ряд функций: не только выделяла человека среди членов любого по численности коллектива, указывала на родственные отношения, но и обозначала социальный статус именуемого. Это придавало устойчивость данной формуле именованья, делало её неким образцом. «Обозначая себя русским именем, человек стремится выразить пределы своего существования, дать свой идеальный, всесторонний образ, в котором общее органично связано личным: И – индивид, О – семья, Ф – род» [4, с. 215]. Со временем эта форма именованья получила распространение, стала узаконенной и официальной.

3. Неофициальное прозвищное **имя** – немаловажное средство раскрытия персонажа, и потому требует и лингвистического, и литературоведческого внимания. Многочисленность таких именованья в рассказах И.С. Тургенева свидетельствует об употребительности их в середине XIX века, более того, заглавия некоторых рассказов содержат номинации героев – прозвища: «Бирюк», «Хорь и Калиныч».

Получившие под влиянием государства и церкви распространение календарные имена, приняв на себя социально-различительную функцию, не могли дать привычную образную меткую характеристику именуемому. Сохранение психологической потребности в характеристике человека посредством личного имени привело к появлению в составе именованья вторых компонентов, трансформировавшихся затем в прозвища, сохранивших богатство лексического состава и выразительность некалендарных имен. Сам И.С. Тургенев в рассказе «Певцы» замечает: Русский народ на прозвища мастеров.

Степень «спаянности» дополнительного прозвищного имени с личным именем различна. Так, в рассказе, озаглавленном прозвищем главного героя, встречаем «Меня зовут Фомой, а по прозвищу Бирюк» («Бирюк»). Во всех окрестных селениях именно так, по прозвищу, именовали лесника. Даже сам рассказчик, всегда очень уважительный к своим героям-собеседникам, в обращении к именуемому употребляет прозвище: А, ты Бирюк. ... Так ты Бирюк, ... я, брат, слыхал *про тебя*. В примечании к тексту рассказа Тургенев поясняет: Бирюком

называется в Орловской губернии человек одинокий и угрюмый, что соответствует характеру героя – во всяком случае, тому образу и тому впечатлению, которые им создаются в глазах других героев. Слово бирюк широко распространено в говорах на различных территориях в значении «волк» [11, вып. 2, с. 294], однако переносное значение типа «одинокий и угрюмый человек» словарно не зафиксировано; можно сказать, что оно отчасти реализуется во фразеологизме с компонентом бирюк, отраженном в словаре В.И. Даля и фактически современном событиям «Записок охотника»: жить бирюком «одиноко, ни с кем не знайся» [3, т. 1, с. 88].

Иногда прозвище на Руси заменяло личное имя и было единственным именем человека независимо от возраста, как, например, в рассказе «Льгов» один из героев именуется только по прозвищу Сучок – «А здесь живет человек, прозвище ему Сучок». «Босоногий, оборванный и взъерошенный Сучок казался с виду отставным дворовым лет шестидесяти» («Льгов»).

Показательны в этом отношении прозвища в рассказе «Певцы»: Обалдуй – «Настоящее имя этого человека Евграф Иванов; но никто во всём околотке не звал его иначе как Обалдуй: так хорошо оно к нему пристало»; Моргач – «...к нему тоже шло название Моргача, *хотя он глазами не моргал более других людей...*»; Яков Турок – «Яков, прозванный Турком, потому что *действительно происходил от пленной турчанки*». Действительно, прозвища на Руси нередко передавались по наследству: детей именовали по прозвищу отца. Отражение этого явления находим и в других рассказах И.С. Тургенева: Все дети Хоря! – заметил Полутыкин. – Все Хорьки («Хорь и Калиныч»); Моргач, *бывший кучер старой барыни, сын у него Моргачонок* («Певцы»).

В романе «Отцы и дети» представлено и прозвище представителя господствующего класса: Бурдалу – так прозвали губернатора, известного своими многочисленными странными и бессмысленными распоряжениями: с утра надевал тесный вицмундир и чрезвычайно тугой галстух, *недоедал и недопивал, все распоряжался. Его в губернии прозвали Бурдалу, намекая тем не на известного французского проповедника, а на бурду... губернатора, Бурдалу, приказал своим чиновникам по особым поручениям носить шпоры, на случай если он пошлет их куда-нибудь, для скорости, верхом*. Основой для возникновения прозвища послужила межъязыковая частичная омонимия начальной части фамилии французского проповедника Бурдалу и основы русского слова бурда, обозначающее мутное безвкусное жидкое кушанье.

Антропонимикон И.С. Тургенева настолько богат, разнопланов и полифункционален, что даже обращение к заглавиям произведений передаёт разнообразие типов именованья представителей разных социальных групп общества. Так, имена героев-помещиков, а также однодворца выглядят следующим образом: 1) только фамилия – «Мой сосед Радилов», «Однодворец Овсянников», «Чертопханов и Недопускин», «Конец Чертопханова», 2) имя и отчество – «Татьяна Борисовна и её племянник», 3) имя, фамилия и отчество – «Петр



Петрович Каратаев». Представители крестьянства в главиях названы либо по имени – «Касьян с Красивой Мечи», «Ермолай и мельничиха», либо по прозвищу – «Хорь и Калиныч», «Бирюк», либо по отчеству: «Хорь и Калиныч». Отчество Калиныч может восходить как к древнему русскому имени Калина «по названию растения калина» [11, с. 202], которое распространено в русских памятниках письменности [1, с. 132], либо восходить к календарному имени Каллиник – разг. Калина, отчество Калиныч [13, с. 198].

Подводя итоги, отметим, что системное описание антропонимикона в рамках комментариев-иллюстраций к лекционному материалу преподавателя и в рамках докладов, рефератов, курсовых и дипломных проектов обучающихся реализует целый ряд немаловажных образовательных и развивающих задач.

Прежде всего, при работе в школе и в вузе с антропонимиком И.С. Тургенева активизируются межпредметные связи: обращения к литературе, к произведениям других авторов, к литературоведению, истории, обществознанию, культурологии, краеведению (лингвистическому и литературному). Такое интегрированное обучение, привлечение сведений из смежных тем, не известных ученику любопытных фактов, безусловно, способствует расширению кругозора школьника / студента.

Во-вторых (что актуально прежде всего для вузовской практики), привлекаются данные других разделов языкознания, помимо ономастики: лексикологии, этимологии, семантики, словообразования и морфемики.

В-третьих, работа с именем собственным развивает и углубляет описание образа персонажа. Имя собственное и его трансформации в тексте дают дополнительные сведения о социальном статусе героя, в том числе и относительно других героев, об отношении к нему автора, рассказчика, других персонажей, об особенностях речевой ситуации, наконец, о цели и смысле наречения персонажа именно таким образом.

В-четвёртых, обучающийся приобретает навыки анализа языкового материала – в данном случае, лексического, и знакомится с моделью описания системы имён собственных в произведении. Студент существенно расширяет сведения, полученные им в рамках изучения дисциплины «Морфология современного русского языка», где имена собственные изучаются как один из лексико-грамматических разрядов имени существительного. В докладе, реферате на спецкурсе и в особенности при подготовке курсового или дипломного проекта производится работа по многоаспектной классификации имён собственных в произведении автора: их выявление, типологизация по степени официальности, по структуре, по частотности вообще и в речи автора/героев в частности, а также обнаружение экстралингвистических причин и художественных задач именованных персонажей. Более того, для своей будущей профессиональной деятельности студент получает богатейший регионально маркированный, лингвистический материал, который может быть востребован на проводимым им уроках и внеклассных мероприятиях.

### Библиографический список

1. *Веселовский С.Б.* Ономастикон. Древнерусские имена, прозвища и фамилии. М.: Наука, 1974. 382 с.
2. *Виноградов В.В.* Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М., Наука, 1963. 255 с.
3. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Тт. I–IV. М., 1955.
4. *Лисицына Т.А.* Происхождение русского имени // Сельская Россия: прошлое и настоящее: доклады и сообщения 8-й Российской научно-практической конференции. Вып. 2. М., 2001. С. 213–215.
5. *Магазаник Э.Б.* Имя собственное в художественной литературе // Русская речь. 1968. № 3. С. 23–24.
6. *Михайлов В.Н.* Лингвистический анализ ономастической лексики в художественной речи. Симферополь: СГУ, 1981. 28 с.
7. *Никонов В.А.* Имя и общество. М.: Наука, 1974. 280 с.
8. *Отин Е.С.* Словарь коннотативных собственных имен. М.: ООО «А Темп», 2006. 440 с.
9. *Подольская Н.В.* Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978. 200 с.
10. Словарь русских народных говоров. Вып. 1–52. М., Л., СПб., 1965–2021.
11. *Суперанская А.В.* Словарь русских личных имен. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998. 528 с.
12. *Суперанская А.В.* Ударение в собственных именах в современном русском языке. М.: Наука, 1966. 360 с.
13. *Тихонов А.Н., Бояринова Л.З., Рыжкова А.Г.* Словарь русских личных имен. М.: «Школа-Пресс», 1995. 736 с.
14. Тургеневский сборник: материалы к полному собранию сочинений и писем И.С. Тургенева. М.–Л.: Наука, 1966. 399 с.  
URL: <https://sv-scena.ru/Buki/Zapiski-okhotnika-Nakanunye-Ottsy-i-dyeti.110.html> (дата обращения: 15.01.2022).
15. *Черногрудова Е.П.* Антропонимика как основа для организации межпредметной проектной деятельности школьников (на материале ономастикона русских князей) // Ономастика Поволжья: материалы VIII Международной научной конференции. Т. 2. Кострома: Костромской государственный университет, 2020. С. 368–373.

### References

1. *Veselovsky S.B.* Onomasticon. Old Russian names, sobriquets and surnames. Moscow: Nauka, 1974. 382 p.
2. *Vinogradov V.V.* Stylistics. Theory of poetic speech. Poetics. Moscow: Nauka, 1963. 255 p.
3. *Dal V.I.* Explanatory dictionary of the living Great Russian language. Vol. I–IV. M., 1955.
4. *Lisitsyna T.A.* The origin of the Russian name // Rural Russia: past and present: reports and messages of the 8th Russian Scientific and Practical Conference. Issue 2. Moscow, 2001. Pp. 213–215.
5. *Magazanik E.B.* Proper name in fiction // Russian speech. 1968. No. 3. Pp. 23–24.
6. *Mikhailov V.N.* Linguistic analysis of onomastic vocabulary in artistic speech. Simferopol: SSU, 1981. 28 p.
7. *Nikonov V.A.* Name and society. Moscow: Nauka, 1974. 280 p.
8. *Otin E.S.* The dictionary of connotative proper names. Moscow: LLC «A Temp», 2006. 440 p.
9. *Podolskaya N.V.* The dictionary of Russian onomastic terminology. Moscow: Nauka, 1978. 200 p.

10. The dictionary of Russian folk dialects. Vol. 1-51. Moscow, Leningrad, St. Petersburg: Nauka, 1965–2021.
  11. *Superanskaya A.V.* The dictionary of Russian personal names. Moscow: LLC «Firm «AST Publishing House»», 1998. 528 p.
  12. *Superanskaya A.V.* The accent in proper names in modern Russian. Moscow: Nauka, 1966. 360 p.
  13. *Tikhonov A.N., Boyarinova L.Z., Ryzhkova A.G.* The dictionary of Russian personal names. Moscow: «School-Press», 1995. 736 p.
  14. Turgenev collection: materials for the complete collection of works and letters of I.S. Turgenev. Moscow, Leningrad: Nauka, 1966. 399 p. URL: <https://sv-scena.ru/Buki/Zapiski-okhotnika-Nakanunye-Ottsy-i-dyeti> .110.html (the date of address 15.01.2022).
  15. *Chernogradova E.P.* Anthroponymy as a basis for the organization of interdisciplinary project activity of schoolchildren (based on the material of the onomasticon of Russian princes) // Onomastics of the Volga region: proceedings of the VIII International Scientific Conference. Vol. 2. Kostroma: The Kostroma State University, 2020. Pp. 368–373.
- 
-

УДК 372.878

UDC 372.878

**ГАВРИЛОВА О.А.**

доцент кафедры фортепиано Орловского государственного института культуры  
E-mail: olenka.gavrilova.10@mail.ru

**GAVRILOVA O.A.**

Associate Professor of the Piano Department Oryol State Institute of Culture  
E-mail: olenka.gavrilova.10@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ВОКАЛЬНЫХ СОЧИНЕНИЙ  
Н.К. МЕТНЕРА НА СТИХИ И. ГЁТЕ В «КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОМ КЛАССЕ ВУЗА»**

**FORMATION OF SKILLS OF PERFORMING INTERPRETATION OF N.K. MEDTNER'S VOCAL COMPOSITIONS BASED  
ON THE POEMS OF I. GOETHE IN THE «CONCERTMASTER CLASS OF THE UNIVERSITY»**

*Камерно-вокальное творчество Н.К. Метнера привлекает внимание исполнителей и педагогов своей необычностью и своеобразием. Будучи блестящим виртуозным пианистом, Н.К. Метнер сохранил преданность своему инструменту и пронёс её через всю жизнь. Статья посвящена выявлению особенностей композиторского письма вокальных сочинений Н.К. Метнера, понимание которых поможет обучающемуся в «Концертмейстерском классе» вуза или музыкального колледжа глубже проникнуть в образный строй произведения, в творческом контакте с вокалистом создать интересную интерпретацию, найти необходимые средства художественной выразительности и расширить свой исполнительский репертуар.*

*Ключевые слова:* педагог, стиль, мелодия, ритм, темп, музыкальный образ, интерпретация, романс.

*Chamber-vocal creativity of N.K. Medtner attracts the attention of performers and teachers with its uniqueness and originality. Being a brilliant virtuoso pianist, N.K. Medtner retained his devotion to his instrument and carried it through his whole life. The article is devoted to identifying the features of the compositional writing of N.K. Medtner's vocal compositions, the understanding of which will help the student in the «Concertmaster class» of a university or music college to penetrate deeper into the figurative structure of the work, in creative contact with the vocalist to create an interesting interpretation, find the necessary means of artistic expression and expand his performing repertoire.*

*Keywords:* teacher, style, melody, rhythm, tempo, musical image, interpretation, romance.

Партия фортепиано в романсе играет важную роль. Аккомпанемент не просто сопровождает мелодию, а тонко, изысканно дополняет музыкальный образ выразительными и изобразительными подробностями.

Слушая романсы Н.К. Метнера, сразу же обращаешь внимание на фортепианную партию, особенно рельефную и значительную с точки зрения музыкального содержания, оригинально трактуемого композитором и передающего идею литературного текста, чаще пропущенного в виде речевой декламации.

Н.К. Метнер внес особый вклад в развитии русской камерно-вокальной лирики. К этому жанру он обращался на протяжении всей своей жизни. Н.К. Метнером написано более ста романсов и песен на слова выдающихся русских и иностранных поэтов таких как А.С. Пушкин, А.А. Фет, Ф.И. Тютчев, И. Гете, Г. Гейне и другие.

Пристрастие композитора к поэзии В. Гёте, немецкой философии было семейной традицией Метнеров. Летом 1903 года, когда он впервые начал всерьёз интересоваться поэзией, именно В. Гёте открыл перед Н.К. Метнером путь к пониманию тайной силы поэтического слова. Он восхищался неиссякаемым жизненным, содержащимся в прочитанных стихах: «При всей гениальности и духовности они всегда оправдывают жизнь», — отмечал композитор [6, с. 388]. В стихах этого поэта его привлекала, прежде всего, классическая

ясность выражения поэтической мысли, а также идеальное единство содержания и формы.

За период 1904–1909 годов Н.К. Метнер создал три цикла песен на стихи В. Гёте. Композитор писал свои романсы на оригинальный немецкий текст, что позволило сохранить все особенности поэтической речи автора. Первый из трёх циклов содержит девять песен.

Открывает первый из трех циклов романс под названием «Ночная песнь странника II» (перевод Ю. Александрова). В стихотворении ключевым является слово «покой», автор его дважды акцентирует, подчеркивает тем самым смысл поэтического произведения – состояние предчувствия смерти, венчаемой вечным покоем. Вечность в свою очередь поэт передаёт через изображение гор – монументального природного творения, не подвластного человеку.

Изображение вершин гор композитор трактует через фактуру, которая монолитна, держится на тоническом органном басу, охватывая большой диапазон и, подчеркивая тем самым вечность, бесконечность, монументальность этих гор. Н.К. Метнер делает акцент не на функциональной принадлежности гармонического оформления мелодии, а на фонической краске. Он любит каждый аккорд, не связывая, их друг с другом и использует изобразительный приём звучания многотерцовых аккордов. Кульминация подчеркнута

наивысшим уровнем динамической организации *fortissimo* с ремаркой относительно характера исполнения – *Maestoso*. Заканчивается романс на *pianissimo*, что создаёт эмоциональное состояние умиротворения, смирения маленького человека перед величием жизни, его растворение в вечности.

Далее следует лирическая пейзажная зарисовка – романс «Майская песнь» (перевод Д. Усова). По жанру это пастораль, игривая песенка. В аккомпанементе – птичьи переключки изображены короткими прерванными интонациями, с которых начинается вступление. На материале вступления строится I куплет: мелодия из аккомпанемента переходит в вокальную партию, а в аккомпанементе изображаются блики света, гармония остается неизменной.

Середина – эмоциональная, выразительная, больше песеннокантиленного типа. В ней передан характер молодой девушки – изящной, едва уловимой, утончённой натуры через фактуру аккомпанемента, которая выписана «изломанным рисунком» шестнадцатых. В вокальной партии преобладают романсовые, кантиленные фразы. Сопоставление далёких тоналностей (*Es dur* на *H dur*) воспринимается как сопоставление двух образов мужского и женского. Эти два образа в музыкальном отношении разделяет большой проигрыш, который живописно воссоздаёт музыкальный портрет резвой, жизнерадостной, находящейся в ожидании девушки через постоянное секвенционное повторение. В окончании романса появляется полифункциональная гармония, где аккорд субдоминантовой группы II<sub>7</sub> накладывается на тоническое трезвучие, знаменующая встречу двух влюбленных.

К куплетно-вариантной форме композитор прибегает в следующем романсе «Песенка эльфов» (перевод С. Шервинского), выдержанном в духе хороводно-танцевальной народной песни фантастических существ. Уже во вступлении, построенном на альтерированной двойной доминанте, создается сказочный, волшебный мир. Аккомпанемент написан в духе покачивающейся баркароты, а в вокальной партии – интонации, подчёркивающие танцевальное начало.

В вокальной партии этого романса у Н.К. Метнера появляется прием вокализа. Хроматизмы с пунктирным ритмом в вокальной партии подчёркивают загадочный настрой романса. Заканчивается романс на отыгрыше аккомпанемента, построенного на теме вступления.

Романс «Мимоходом» (перевод Ю. Александрова) – это повествовательная история, рассказанная путником, где ровное «этиюдное» движение в партии фортепиано изображает перемещение странника. Вокальная партия больше речитативная, со сложным ритмическим рисунком, построенным на синкопах. Диатоничность гармонии подчеркнута плагальными оборотами.

Вступление на долгом органном доминантовом басу, с хроматическим нисходящим ходом, «размывает» тональность. На этом же материале построен проигрыш перед средней частью, где звучит просьба и мольба цветка не рвать его, а оставить «в земле, родимой». Это

эмоциональное состояние выражено через хроматический ход, который становится «роковым ходом».

В средней части романса основная мысль – динамическая кульминация на слова «Не трогай, не рви, не надо!». Она подчёркнута «бьющимися» хроматическими пассажами,двигающихся в разные направлениях, это пассажи «ужаса», протеста. Патетично звучат вторяющиеся аккорды без разрешения. Реприза возвращает в состояние покоя, создаёт образ идущего путника, который вняв мольбам цветка, оставил его и пошёл дальше своей дорогой.

Следующие три романса написаны на стихи из циклов «вокальных пьес-зингшпилей» И. Гёте «Клаудина де Вилла Белла» (перевод А. Конюса) и «Эрвин и Эльмира» (перевод Ю. Александрова). Будучи студентом Лейпцигского университета, поэт часто посещал вокальные постановки. Они настолько увлекали его, что В. Гёте занялся написанием собственных зингшпилей. Это увлечение воплотилось в созданных вокальных пьесах «Клаудина де Вилла Белла» и «Эрвин и Эльмира».

Номер цикла – Песенка из «Клаудины», носит повествовательно-созерцательный характер. В содержании стихотворения переданы рассуждения молодой девушки о любви. Аккомпанемент передаёт чувства спокойствия, благополучия, безмятежности, которые выражены в неспешном размеренном движении через продолжительно выдержанную тоническую функцию. Вокальная линия охватывает небольшой диапазон.

В среднем разделе меняется общее настроение: героиню мучают тревожные вопросы «Счастье и радость ищет в тумане в самообмане, – там, где их нет?».

Фактура аккомпанемента приобретает бурные, эмоционально-выразительные свойства. В вокальной партии появляются декламационные интонации, идущие от речи. Не разрешённые вопросы повисают в воздухе – композитор выписывает диалог фортепианной и вокальной партий.

В третьем разделе в аккомпанементе происходит возвращение к некому подобию тонического органного пункта, это как бы намёк на спокойствие, царившее в первом разделе.

Следующие две песни написаны на драматическую пьесу «Эрвин и Эльмира» – «Вечно смятенье...» и «Взор склони, отец святой...». В содержании первого романса «Вечно смятенье...» (перевод Ю. Александрова) речь идёт о душевных переживаниях, страдании, ожидание неосуществимого, неразделенной любви. Подобно кружению одной и той же мысли в голове, фортепианная партия строится на повторяющихся фигурах-*ostinato* в басовой партии вступления, на гармониях доминантовой группы.

В вокальной партии композитор применяет речитативный тип изложения мелодии, использован небольшой диапазон, интонации повторяются. Короткие фразы, поддерживаются в аккомпанементе неразрешёнными аккордами, подчёркивая чувство смятения, поиск ответов на вопросы.

Кульминация произведения на последней фразе

повторяется дважды, звучит как крик души на самой высокой ноте и на *fortissimo* «Скоро ль конец муке сердце?!». В конце тихая нисходящая интонация на кварту вниз и остановка на квинтовом тоне. Это безысходность, некое смирение перед непреодолимостью судьбы. Заканчивается романс отыгрышем у фортепиано.

Следующей романс написан на текст из этой же пьесы «Взор склони, отец святой...» (перевод Ю. Александрова). По содержанию это горестная исповедь девушки, в которой присутствует сюжет некоего раскаяния. Исповедь происходит в храме, строгую обстановку которого выражает фортепианная партия за счёт выписанного в ней движения параллельными трезвучиями.

В романсе отсутствует вступление, эмоции с первых же строк обрушиваются лавиной, выражая нетерпение, желание излить накопившиеся переживания. В вокальной партии эти эмоции переданы в скачках на сексту и октаву вверх, триольных восходящих мелодических фразах. Горестное раскаяние сочетается с рассказами о юноше, при этом полностью меняется настроение, приобретая черты песни танцевального характера. В аккомпанементе появляется намек на вальсообразное движение.

Искренностью и непосредственностью выражения привлекает простая грустная песенка «Первая утрата» (перевод М. Павловой). В литературной основе – тоска по первому искреннему, чистому чувству – первой любви.

Неповторимая дымка счастливых воспоминаний проявляется через призму ритмоорганизации вальсообразного движения в аккомпанементе с пропущенной сильной долей. Необычной композиторской находкой выразительного типа изложения можно отметить несоответствие вокальной и фортепианной цезур.

Второй куплет написан в куплетно-вариантной форме, в фортепианной партии появляется подголосок, полностью построенный на интонационной канве вокальной линии из первого куплета. Это диалог с самим собой, со своим внутренним я, плач души.

Последний романс цикла «Находка» (перевод Ю. Александрова), который по определению автора является эпиталамой – свадебной песней. В основе поэтического содержания метафорический сюжет: рассказ о том, как юноша встретил девушку, забрал её и теперь она скрашивает его жизнь. Два образа: путника и цветка, метафоричный образ девушки. Первый образ передан через повествовательный, размеренно-песенный аккомпанемент, в котором изображается размер шага «легко шагал». Партия фортепиано дублирует вокальную партию, выражая свои сопереживания путнику.

В середине появляется второй образ – образ цветка. Вокальная партия из повествовательной становится декламационной. В аккомпанементе уплотняется фактура, насыщается скрытыми голосами это своеобразный выразительный диалог между цветком и юношей, где каждая реплика подчеркнута динамическими акцентами: *sf*, *f*, ферматой над нотой.

Реприза начинается со слов «Я так и сделал», где каждая мелодическая нота у солиста выделена акцентом. Это момент выражения наивысших чувств, ликования странника, который принял правильное решение – забрать цветок с собой, тем самым обрести счастье.

Второй цикл открывается «Ночной песней странника I» (перевод Г. Шохмана). Поэтическое содержание текста носит характер молитвы, обращения за помощью к высшим силам. Эмоциональное состояние подчеркнуто медленным темпом *Largo*, ноктюрновым изложением фактуры фортепианного сопровождения, где композитор использует характерный метроритмический приём лигования слабых долей с сильными, тем самым уводит от чёткой метричности, делая музыку протяженной, бесконечной.

В этом романсе выразительность чувств подчеркнута речитативной мелодией вокальной партии, которая в дальнейшем своём развитии становится декламационной. Фактура аккомпанеента поддерживает этот настрой восходящими аккордами с пунктирным ритмом и волнообразной динамикой от *p* к *f* в пределах одного такта. Кульминация приходится на соло фортепиано, в котором мелодия вокальной партии из первого раздела представлена в аккордовом изложении.

Тема странствия продолжена в следующем романсе «Из „Вильгельма Мейстера, («Тихо к двери проскользну я...»)» (перевод С. Андрианова и В. Коломийцева). Тихое вступление, построенное на ползущих полутоновых интонациях с большим наличием разнообразных синкоп (внутритактовых, межтактовых). Эффект скольжения рисует образ неуверенного, просящего человека. Эти интонации проникают в вокальную партию. Партия фортепиано дорисовывает заложенный образ простыми в гармоническом отношении аккордами (*t-s-D*) на слабую долю с форшлагами. Отсутствие сильной доли в аккомпанементе выражает беспочвенность странника, его не привязанность к месту, к родине.

Второй куплет написан на том же музыкальном материале только в тональности *d moll*, тональности нижней минорной медианты. Два куплета обрамляются вариантом из вступления.

Романс «Из „Эрвина и Эльмиры, («Любим я!..»)» (перевод А. Машистова) пример выразительности: ликование чувств, переданное через гармонические фигуры фактуры с экспрессивным добавлением мелодии в фортепианной партии. По типу изложения напоминает элегию. Тональность *As dur* преимущественно главенствует во всем романсе. Вокальная партия построена на речитативных повествовательных высказываниях своих чувств «Любим я!», теплая ласковая интонация, построена на двух нотах, обыгрывающихся секвенционно.

В середине вокальная линия с речитативной меняется на декламационную. Появляются широкие восходящие интонации на сексту и октаву. В аккомпанементе гармония модифицируется по мелодико-гармоническому принципу: смещение параллельными рядами, основанное не на функциональной связи, а на приёме сопоставления гармоний. Кульминация роман-

са в конце подчеркнута динамикой *fortissimo* на самой высокой ноте у вокалиста и насыщенным фактурным аккомпанементом.

Пасторальный романс «Из Лилы» («Ах, игры и танцы...») (перевод М. Слонова). Легкий, незатейливый изобразительный аккомпанемент с короткими форшлагами и пунктирным ритмом создает ощущение прыжков в танце, неприхотливой игры, о которой идет речь в словесной подтекстовке. Так же звукоизобразительная, извилистая, запутанная, как скользящая нить по звукоряду, мелодия в аккомпанементе появляется на словах «Так точно за прялкой». Вокальная партия диатонична: на каждый слог свой звук рисует образ молодой, искренней девушки. Реприза романса динамическая. В вокальной партии появляется декламационные интонации, фактура аккомпанемента становится более затейливой: сохранение ритмофактурной формулы с наложением элементов изобразительности прялки из середины.

Наряду с небольшими лирическими вокальными пьесами песенного характера романсы часто писались в жанре баллад. К этому жанру обращались Ф. Шуберт («Лесной царь»), Ф. Шуман («Два генерала»), Ф. Лист («Лорелея»), а из русских композиторов М. Глинка («Баллада финна»), А. Даргомыжский («Свадьба»), Верстовский («Черная шаль»), А. Бородин («Море»). Принципы этого жанра сквозное развитие композиции, где каждый поворот сюжета иллюстрируется новым музыкальным материалом.

В этом цикле две баллады «Перед судом» (перевод А. Александрова) и «Неверный юноша» (перевод А. Машистова). Первая представляет собой драматический монолог девушки, представшей перед судом. Открывается баллада большим инструментальным вступлением, построенным на повторяющихся нисходящих мотивах с жестким пунктирным ритмом в верхнем голосе. В основе мелодии двухтактовая формула. В воображении предстает картина страшного суда, не знающего сострадания, только сухие и точные законы. А с другой стороны это можно трактовать, как непоколебимость девушки в принятии своего решения не под каким давлением не выдавать своего возлюбленного, её воля крепка и её не сломить осуждениями. Первый раздел представляет монолог девушки перед судом. Фортепианное сопровождение полностью построено на материале вступления.

Вокальная партия ярко передает эмоциональную напряженность через восходящие скачки на кварту, квинту, октаву, нисходящие на сексту, нону, а также ремарка *resolute* точно настраивает вокалиста на незыблемый образ. Несмотря на изломленный рисунок, вокальная партия ариозного типа, такое контрастное совмещение, одновременно говорит о характере героини: решительном, но в то же время мягком и женственным.

Этому разделу противопоставлен лирический второй раздел, где в партии фортепиано полностью меняется фактура сопровождения. При рассказе и воспоминаниях о возлюбленном сухие, стройные нисходящие октавы трансформируются в плавную мелодическую линию

романтического содержания со сложными опеваниями. И лишь на момент эта идиллия на слова «Пускай, пускай позор и стыд я лишь одна приму» прерывается вторжением пунктирной темы из первого раздела, как приговор самой себе, но тут же возвращается к мечтательному образу, изложенному в виде разложенного триольного аккомпанемента.

Третий раздел – обращение девушки к судье с просьбой оставить её саму и её возлюбленного звучит на теме вступления. Окончание баллады в аккомпанементе построено на сопоставлении двух линий, как напоминание о суде через мужественные скачки в октавном дублировании и о любящей, нежной, но решительной девушке через лирическую мелодическую линию.

Другая баллада «Неверный юноша» (перевод А. Машистова). Сдержанный сурово-повествовательный тон музыки. Баллада написана в куплетно-вариантной форме, где каждый куплет сложносоставной с развернутой строфой запевно-припевного строения. Эта форма хорошо соответствует поэтическому содержанию, повествующей о жестокой расплате, постигшей легкомысленного обольстителя.

В аккомпанементе выдержан мрачно-драматический колорит на протяжении всего произведения. Дополнительная выразительность в первом куплете дана через танцевальный ритм. Аналогичными приемами пользовались в своих романсах А. Даргомыжский «Я здесь Инезилья» с танцевальным ритмом болеро, П. Чайковский «Средь шумного бала» – ритм вальса. В этом разделе припев повторяется дважды со смещением на терцию.

В запеве второго куплета царит ритмоформула танца, заданная в начале. В припеве в партии фортепиано изображается буря с помощью «нервных» фигураций в гармонии, с нисходящей хроматической линией баса на динамическом нюансе *fortissimo*. Также красочно создан момент неуловимости, непредсказуемости сияния молний: резкая модуляция в верхнюю медианту из *f moll* в *a moll*, неустойчивая гармония на артикуляционном штрихе *staccato*, сопровождающая всплески арпеджио.

В третьем куплете возвращается основная тональность *f moll*. Этот раздел выполняет функцию репризы. Припев в заключительном разделе звучит на том же материале, что и в первом куплете, но в тональности *d moll*. Заканчивается романс на одиноком тоническом звуке в динамике *piano-pianissimo*, знаменующим свершившийся суд над обидчиком.

Следующие два романса «Тишь на море» (перевод Ю. Александрова) и «Счастливое плаванье» (перевод Ю. Александрова) представляют собой микроцикл. Их объединяет одна тема – бескрайняя, бесстрастная неподвластная морская стихия с её изменчивостью и неповторимостью. В этих романсах сопоставляется два состояния воды: спокойное, безмятежное с бурлящим всеобъемлющим. Ещё одним пунктом объединения в цикл является одноименная тональность. В первом романсе «Тишь на море» царит тональность *fis moll*, во втором «Счастливое плаванье» – *Fis dur*.

Романс «Тишь на море» представляет собой яркую звукоизобразительную зарисовку. Свободу и изменчивость волн композитор тонко передает в фактуре аккомпанемента с помощью редкого размер 8/8 с необычной в метроритмическом отношении группировкой. Во вступлении можно услышать всплески волн с отходящими от них кругов по воде, такую звукоизобразительность дают «мартеллятные» шестнадцатые, которые разбивают аккорд, фактурно распределяя его между руками.

Красочные арпеджированные гармонии многотерцовой мелодической субдоминанты  $S_9^{\#3}$ , неаполитанский секстаккорд и D, которые «расцвечены» в разных диапазонах, охватывающие четыре октавы, изображают блики по воде. Плотная аккордовая фактура в партии фортепиано создаёт ощущение массивности воды. Само название «Тишь на море» подчеркнута динамической ремаркой *sempre piano* с постоянными *diminuendo* к замирающему, растворяющемуся *pp* и *ppp*. В вокальной партии черты, воспроизводящие тему колыбельной с её покачивающимися интонациями на небольшие интервалы. Эту формулу колыбельной поддерживает простая гармония с классическим фригийским оборотом, который носит свою эмоционально-риторическую нагрузку - смысл повествования, глубины.

Второй романс «Счастлирое плавание» начинается с *attacca*. Его вступление построено на той же ритмоформуле и гармонической основе, что и в предыдущем романсе. В романсе три раздела основанные на арфообразном, бурлящем моно-аккомпанемента. Восходящие гармонические фигурации в ритмическом выражении секстолей, подобны вздымающейся волне. Первый раздел в фактуре фортепиано построен на переосмысленном из предыдущего романса фригийском нисходящем обороте, который стал остинатным хроматическим вариантом. Вокальная партия строится как по накату волны: сначала короткие фразы, которые постепенно перерастают в длинную мелодическую линию. Второй раздел развивающий, появляется неустойчивость в гармонии. В третьем разделе происходит мелодическое смещение септаккордов по хроматической гамме, выход в бемольные тональности. Кульминация романса звучит в самом конце, подхватывается заключительным сольным инструментальным фрагментом, основанным на музыкальном материале из первого раздела.

Апофеоз любовных чувств передан в следующем романсе «Близость милого» (перевод М. Слонова) в лирической тональности *Es dur*. Партия фортепиано вступает в диалог с вокальной партией, «договаривая» её или начиная мелодическую линию, которая подхватывается солистом. Эти переключки и имитации представляют собой эмоционально-психологическое средство, когда два персонажа живут в согласии, думают на одной волне, слышат и понимают друг друга. Все эти любовные интонации начинаются с восходящего скачка на квинту или кварту, отвечающие восторженному восклицанию «С тобой». Эти переключки идут на фоне устойчивой гармонии T и D.

Средний раздел раскрывает два образа: первый -

«И голос твой, я слышу в шуме моря...» в тональности *As dur*. В партии фортепиано появляются разложенные триольные пассажи, которые изображают шум моря, а бескрайние просторы водной глади простираются через охват диапазона в две октавы. Второй образ – затихание бушующей волны передаётся через остинатную фигуру хроматического опевания. Весь раздел неустойчив, без тонической основы, указывающей на бездонность, безграничность чувств.

В репризе встречается изобразительный момент на слова «Уж солнце село, и звезды заблистают», в котором заход солнца показан через нисходящие обращения аккордов, выписанных на *pianissimo*, а блеск звезд через *staccato* в аккордах на гармонии  $DD_7$ . Заканчивается романс на терцовом тоне «соль» на *fortissimo* («Я жду тебя») с пульсирующими аккордами на тоническом трезвучии с добавочными тонами секунды и сексты. Это изобразительный приём, как напоминание о мерцании морской стихии.

Незатейливый, простой, но изысканный миниатюрный романс «Друг для друга» (перевод М. Слонова). Небольшая пасторальная зарисовка. Во вступлении и заключении: картина весенней природы, воздушное пространство, капельки росы. Всё это изображается через легкое *staccato* и гармонический приём – параллельных септаккордов на мелодическо-гармонической связи перетекания одной гармонии в другую. Некое красочное пятно, эффект нечёткого образа, как утренние краски, которые достигаются через «свежесть» высокого регистра и в конце вступления обертонового приёма, как пространственного эффекта.

Фактура самого романса однотипна и постоянна, подчёркивающая единый образ и эмоциональное состояние этого романса. Колышущаяся формула бас-аккорд здесь трансформируется, индивидуализируется: происходит гармоническое перераспределение между руками, хотя в основе лежит «праформула» простейшего аккомпанемента. Вокальная линия полностью подчинена образу, созданному аккомпанементом: спокойная лирическая мелодия, основанная на ласковых, покачивающихся интонациях, ритмически ровная, а встречающиеся синкопы, за счёт колышущегося аккомпанемента, ритмически смягчены.

Завершает второй цикл романс «Приветствие духа» (перевод А. Машистова). Сквозная форма романса скреплена ритмом шествия с триольными рыцарскими фанфарами. Во вступление плотные хоральные аккорды вводят слушателя в атмосферу старинного замка. Знаковый момент в гармонии - выдержанная тоническая квинта, говорит о том, что герой этого романса спит вечным сном, покоится во времени. На слова «Героя дух во мгле стоит и шлёт ладьям привет» бас в аккомпанемента приходит в движении и триольная гармоническая фигурация изображает морскую игривую волну.

Между первым и вторым разделом идёт проигрыш-шествие с пунктирным ритмом и триольными призывными фанфарами. Второй раздел – монолог героя, он построен на формуле вступления, но с уплотненной

фактурой за счёт удвоенных октав в унисон. В конце романса после напутственных слов «Плыви ладья» в аккомпанементе звучат разложенные гармонические пассажи, передающие покой водной глади.

Последний третий цикл состоит из шести романсов. В первых двух «Недоступная» (перевод О. Каратыгиной) и «Обращенная» (перевод О. Каратыгиной в обработке А. Машистова), которые тоже объединены в микроцикл, Н.К. Метнер прибегает к анакреонтическому жанру, воспевая радость жизни, веселье и чувственные наслаждения. Первый романс «Недоступная» представляет пастушью игривую песенку XVIII века. В самом названии кроется галантная эстетика этого столетия. Стилизация под пастораль отражена в размере 9/8, метроритмической фигуре с пунктиром. Форма сквозная трехчастная, в которой скрепляющей аркой является вторая фраза из первого раздела, она обрамляется окончание, а также припев в конце каждого куплета.

Первый куплет по содержанию – пасторальное шествие пастушки, которая шла и напевала песенку. Во втором куплете влюбленные признания, с изображением в фактуре аккомпанеента смеха, через нисходящие хроматизмы, метро-ритмически выписанные приемом *martellato*. Третий куплет с изображением завивания лент, которые нес пастушке поклонник, этот образ нарисован через затейливые хроматические пассажи.

В следующем романсе «Обращенная» композитор использует сложные орнаментальные ритмы и сплетения рисунков, создавая тем самым свободную фантазию, импровизацию флейты. Романс написан по подобию куплетной формы, но имеет сквозную линию развития. В первом разделе слышится подражание пастушеской песенке, второй – привносит изобразительные трели флейты, как в аккомпанементе, так и в вокале, третий раздел – с признаками репризы и большое заключение у партии фортепиано, основано на импровизации. Через контраст между наивно-простой вокальной партией и насыщенным аккомпанементом композитор акцентирует психологически выразительный подтекст.

«Песенка Миньоны» (перевод О. Каратыгиной) на слова из романа «Годы учения Вильгельма Мейстера». Миньона это тихая девочка-подросток, которая поёт о своей привязанности и влюбленности к Вильгельму Мейстеру. Её песенка написана в тональности *Es dur*. Она передана через типовую формулу бас-аккорд в аккомпанементе. Вначале вступления и первого раздела сосредоточен выразительный момент, который выявлен в имитации одной формулы на тонической гармонии, что подчёркивает самоутверждение девушки в своей правоте. В завершении этого раздела в вокальной мелодии появляется распев с хроматизмом в конце фраз, а в гармонии выход на доминанту на слова «Разлучена я...». Все эти выразительные приёмы направлены на создание эмоции страдания девушки, которая разлучена с возлюбленным.

Второй раздел романса взволнованный, эмоционально неустойчивый. В вокале появляются настоящие декламационные интонации восходящей

сексты, каждый раз с нового поднимающегося тона. Происходит переосмысление образа, в основе которого любовные страсти, бушующие в сердце молодой девушки. Выразительный момент страдания показан в нисходящих хроматических интонациях у вокальной партии и у аккомпанеента. Так же воссоздан через новую фактуру: подголосок дублируется в октаву и звучит в мажорной краске. Примечательно то, что вокальная партия заканчивается на второй низкой ступени, после чего появляется большое фортепианное соло, в котором переключки из вступления более обострены. Инструментальное послесловие успокаивает кипящую бурю страстей.

В романсе «Одиночество» (перевод О. Каратыгиной в обработке А. Машистова), как и в предыдущих романсах сквозная форма с намёком на репризу в третьем разделе, с помощью которой достигается замкнутость формы. Скрепляющим элементом в романсе является момент шестивия в фактуре фортепиано, с простой, выровненной ритмикой, с устойчивыми интонациями на кварту или квинту, поддерживаемые простой гармонией без альтераций. Весь этот комплекс передает образ сказителя, философа.

Еще один романс, написанный в форме баллады – «Фиалка» (перевод С. Заяицкого), но совсем иной по характеру от двух предыдущих из второго цикла. В нём объединяется драматически-повествовательное начало с трогательно нежным лиризмом. К лиризму относится образ пастушеской темы в размере 6/8 с триольной пульсацией. Повествовательно-драматическое начало проявляется во вступлении. Оно звучит как эпитафия с диатонической переменностью на гармонии  $S_7 d^5_3 S_7$  в тональности *es moll*. Между вступлением и первым разделом проходит романсовый, лирический инструментально-сольный фрагмент в аккомпанементе.

Первый раздел повествовательный, романтический, приподнятый с восходящими интонациями на сексту в вокальной партии. Второй раздел – размышления цветка отражены в фактуре: она уплотняется, в аккомпанементе появляются драматические восклицания со скачками, смещение тональностей из бемольной сферы в диэзную. Третий раздел самый яркий по накалу страстей. Поэтическая строка рвётся на фразы восклицания, разделенные цезурами. Изменяется и фактура в фортепианном сопровождении: становится уплотнённой за счет подголосков, октавных усложнений.

Заканчивается романс на одном повторяющемся звене от *fortissimo* к *pianissimo*, но с новым музыкальным наполнением. Приём повтора, здесь выступает как эмоционально-выразительное средство, передающее биение эмоций внутри себя, а их переинтонированное сопровождение говорит о том, что чувство не может биться с одинаковой силой.

Завершает цикл романс «Вечерняя песнь охотника» (перевод О. Каратыгиной). По содержанию это простая песенка охотника, который на охоте вспоминает о своей любимой и поёт о своих чувствах к ней. Признаки охотничьей песни ярко изображены через пунктир-



ный ритм, переключки, имитации как в аккомпанементе, так и в вокальной мелодии, интонационные ходы в басу на дециму, размер 6/8. Выразительным моментом в этом романсе является передача чувств к возлюбленной через прозрачный, разложенный арфообразный аккомпанемент.

Следует отметить, что все три цикла песен-романсов Н.К. Метнера на слова В. Гёте исследователи творчества композитора относят к его высшим достижениям в области камерно-вокальной музыки. Их по достоинству оценили современники. В 1912 году эти романсы были удостоены Глинкинской премии.

#### Библиографический список

1. *Долинская Е.Б.* Николай Метнер. 1-е изд. М.: П. Юргенсон, 2013. 328 с.
2. *Житомирский Д.В.* Н.К. Метнер (заметки о стиле) // Избранные статьи. М.: Советский композитор, 1981. С. 283–329.
3. *Зетель И.З.* Н.К. Метнер – пианист. Творчество. Исполнительство. Педагогика. М.: Музыка, 1981. 197 с.: нот. ил.
4. *Кирносова Е.* Верный рыцарь романтизма. // Музыка и время. 2007. № 4. С. 14–17.
5. *Метнер Н.К.* Воспоминания. Статьи. Материалы / под ред. З.А. Апетян. М.: Советский композитор, 1981. 332 с.
6. *Метнер Н.К.* Письма. / под ред. З.А. Апетян. М.: Музыка, 1973. 560 с.

#### References

1. *Dolinskaya E.B.* Nikolay Medtner. 1st ed. M: P. Jurgenson, 2013. 328 p.
  2. *Zhytomyr D.V.* N.K. Medtner (notes on style). Selected articles. M.: Soviet composer, 1981. Pp. 283–329.
  3. *Zetel I.Z.* N.K. Medtner - pianist. Creation. Performance. Pedagogy. M.: Music, 1981. 197 p.: notes. il.
  4. *Kirnosova E.* The Faithful knight of Romanticism. // Music and Time. 2007. No. 4. Pp. 14–17.
  5. *Medtner N.K.* Memoirs. Articles. Materials / edited by Z.A. Apetyan. M.: Soviet composer, 1981. 332 p.
  6. *Medtner N.K.* Letters / edited by Z.A. Apetyan. M: Music, 1973. 560 p.
-

**ГРЯДУНОВА Е.Н.**

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gryadunova65@mail.ru

**ТОКМАКОВА М.А.**

аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gorin57@mail.ru

**ЯКУНИНА М.А.**

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gryadunova65@mail.ru

**ТОКМАКОВ Н.В.**

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: stalker2013@yandexl.ru

**GRYADUNOVA E.N.**

Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Mechatronics, Mechanics and Robotics, Orel State University

E-mail: gryadunova65@mail.ru

**TOKMAKOVA M.A.**

Graduate Student Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

**YAKUNINA M.A.**

Student Orel State University

E-mail: gryadunova65@mail.ru

**TOKMAKOV N.V.**

Student Orel State University

E-mail: stalker2013@yandexl.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА УСВОЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА  
ПО ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ**

**STUDY OF FACTORS INFLUENCING THE ASSIMILATION OF THEORETICAL MATERIAL  
IN GENERAL TECHNICAL DISCIPLINES**

*В статье представлен анализ личностных качеств преподавателя, востребованных современными студентами. Рассмотрено введение цифрового компонента в образовательный процесс. Приведены результаты исследования значимости аудиторных занятий на результат практического усвоения дисциплины начертательная геометрия и инженерная графика. Даны рекомендации по алгоритму проведения аудиторных занятий по графическим дисциплинам.*

*Ключевые слова: инженерная педагогика, средства коммуникации, цифровой формат, знания, коммуникативность, аудиторные занятия, дисперсионный анализ.*

*The article presents an analysis of the personal qualities of a teacher that are in demand by modern students. The introduction of a digital component into the educational process is considered. The results of the study of the importance of classroom classes on the result of practical assimilation of the discipline descriptive geometry and engineering graphics are presented. Recommendations on the algorithm for conducting classroom classes in engineering graphic disciplines are given.*

*Keywords: engineering pedagogy, means of communication, digital format, knowledge, communication skills, classroom classes, variance analysis.*

**Введение**

Одной из главной отличительной особенностью инженерной педагоги высшей школе в XXI веке стало направление ее на формирование личности, способной работать с инновационными мировыми технологиями. Подготовка студента не только, как знающего специалиста, но как конкурентоспособной личности, творчески саморазвивающейся – вот цель высшего технического образования. Значит, традиционная «знаниецентристская» система требует преобразования и переосмысления дидактики современного высшего образования. «Образование есть не что иное, как индивидуальная культура» [1, с. 35]. Задача преподавательского состава вуза за четыре года обучения развить личность, дать ей

возможность овладеть знаниями в сфере инженерных дисциплин, научить культуре общения на высоком профессиональном уровне.

**Основная часть**

В формировании компетентности выпускника высшей школы в процессе его обучения в ВУЗе участвует большой коллектив преподавателей. Профессорско-преподавательский состав технического ВУЗа обладает большим научным потенциалом – лекционный курс по общетехническим и специальным дисциплинам читают только доктора и кандидаты технических или физико-математических наук. Но анкетирование бакалавров четвертого курса, показало, что впечатление на них за годы учебы произвела только часть профессорско-

\* Представленный материал выполнен в рамках проекта №9.2952.2017/4.6. государственного задания.

преподавательского состава. Это можно было бы объяснить минимизацией аудиторных занятий. Но, оказалось, что этот факт не определяется, ни количеством часов, отведенных на предмет, ни сложностью самого предмета. Главное это способность преподавателя правильно организовать учебный процесс на аудиторных занятиях, и самостоятельную работу студентов, используя современные средства коммуникации. В опросе участвовало 40 студентов, учащихся в ОГУ им. И.С. Тургенева. Цель анкетирования состояла в определении значимости для обучающихся необходимых качеств преподавателя. Относительная частота появлению одного признака рассчитывалась по формуле:

$$p = \frac{n_i}{n}, \quad (1)$$

где  $n_i$  – количество студентов, отметивших данный признак на шкале баллов;

$n$  – общее количество студентов участвующих в опросе ( $n = 40$ ).

Анализ гистограмм, представленных на рисунке 1, показывает, что современного обучающего мало интересуется внешний вид преподавателя и его общий интеллектуальный уровень. Для российского студента XXI века, главное качество – объем знаний преподавателя по данной дисциплине. То есть, обучающий должен владеть своим предметом в совершенстве – казалось бы, все респонденты должны были поставить высший балл. Однако 20% опрошенных снизили эту оценку. Это может говорить об изменившемся самосознании студента – его повышенной профессиональной самооценки. Здесь под профессиональной оценкой имеется в виду способность к самообучению. С одной стороны, такая самооценка способствует мотивации личностной деятельности [2, 3], с другой стороны принижается роль преподавателя в успешности его обучения. Таким образом, часть студентов высших учебных заведений уверены, что способны сами восполнить знания, не полученные от преподавателя. По-прежнему, важным качеством преподавателя является коммуникативность – то есть способность точно и доступно изложить новый учебный материал. Методическое мастерство учителя является обязательным качеством.

Для современного студента важен не только личный контакт с преподавателем, но и возможность общаться через интернет ресурсы. При этом только один процент студентов отметил это качество как незначительное.

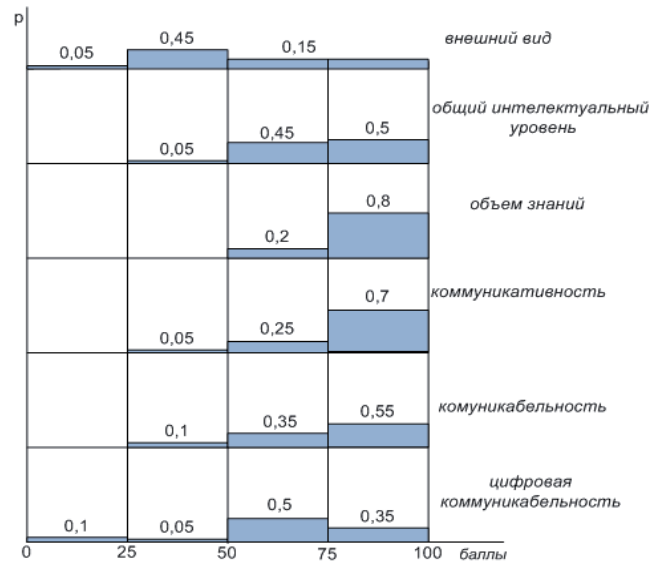


Рис. 1. Гистограмма распределения относительных частот при оценке важности качеств преподавателя ВУЗа.

В литературе [4, 5], исследуется процесс трансформации взглядов на цифровую образовательную среду. Замечено, что сейчас мы имеем две образовательные среды: до цифровую и цифровую. В настоящее время, они сливаются в одну интегральную образовательную среду, в которой уже нельзя разделить значение и вклад каждой из них в успешность образовательного процесса. При разработки образовательной среды необходимо учитывать, чтобы цифровой компонент был органически вписан в весь процесс обучения, был подчинен цели обучения, был управляем и контролируем. Для каждой группы студентов, обучающихся по различным направлениям подготовки, требуется индивидуальная образовательная среда. Создание информационной образовательной среды даже по отдельному предмету включает в себя ряд компонентов – психодидактические, социальные и пространственно-предметными [6].

Сначала необходимо проанализировать педагогическую ситуацию:

- оценить общий уровень подготовки студентов;
- определить процентное содержание аудитории, требующей дополнительного «подтягивания» до общего уровня;
- выделить особо подготовленных «сильных» студентов.

		$3 \cos\left(\frac{\pi}{3}t\right)$	$3 \sin\left(\frac{\pi}{3}t\right)$
Найти модуль суммы двух векторов		Найти производную от данных выражений	

Рис. 2. Пример тестов на входном контроле по теоретической механике.

Так, перед изучением теоретической механике необходимо выявить остаточные знания по векторной алгебре и дифференциальному исчислению из курса высшей математики. Для этого за десять-пятнадцать минут до конца вводной лекции раздать карточки с данными видами задач представленных на рисунке 2. Такое небольшое своеобразное тестирование позволит продиагностировать педагогическую ситуацию и поможет правильно спланировать учебный процесс. Под конструирование образовательного процесса подразумевается выбор методов и средств обучения. Несмотря на то, что объем учебного материала определен рабочими программами по данному предмету, возможности реализации учебного процесса в настоящее время, весьма разнообразны.

Чтение лекционного курса возможно:

1. В аудиторной варианте:

1.1. С записью необходимого учебного материала под голос преподавателя и списыванию формул с доски;

1.2. С записью необходимого учебного материала под голос преподавателя и списыванию формул со слайдов, заранее приготовленных преподавателем;

1.3. С записью и текстового учебного материала и графического со слайдов.

2. В неаудиторном варианте на любой платформе, например, Skype или ZOOM:

2.1. Преподаватель пишет на онлайн-доске основные формулы и схемы, озвучивать текст учебного материала под запись в режиме реального времени;

2.2. Транслируются слайды с основными формулами и графическими изображениями под комментирование

преподавателя в режиме реального времени;

2.3. Транслируется заранее записанная лекция с показом слайдов и голосовым комментированием.

Опрос обучающихся по техническим специальностям показал, что 98 % респондентов считают чтение лекций по схеме 1.1 и 2.1 одинаково воспринимаемыми. Однако, промежуточное тестирование в двух контрольных группах выявило, что действительно, на хорошо подготовленного и самоорганизованного студента личностный контроль преподавателя в течении занятия не влияет на усвояемость учебного материала. Но мы берем пусть небольшую, но все же часть студентов, которые по тем или иным психологически причинам, не могут (или не хотят) долго сосредоточит свое внимание на экран монитора. В исследовании участвовали студенты института естественных наук и биотехнологии, входящего в состав ОГУ им. И.С.Тургенева. Все студенты в количестве восемнадцати человек прослушали одинаковый курс лекций по дисциплине «начертательная геометрия и инженерная графика». Затем, участников эксперимента разделили на три контрольные группы, которые прошли тестирование по теоретическому материалу. Тесты представляли собой вопрос с четырьмя или пятью вариантами ответа представленные на рисунке 3. Максимально возможный балл по тестам составлял 100 баллов. Расхождение средних баллов между группами не превысило 3%, как показано в таблице 1. Это говорит об одинаковой теоретической подготовленности обучаемых по данному предмету.

Каждой контрольной группе из 6-ти человек после проведения лекционных и практических занятий были



Рис. 3. Пример теста задания по начертательной геометрии и инженерной графике.

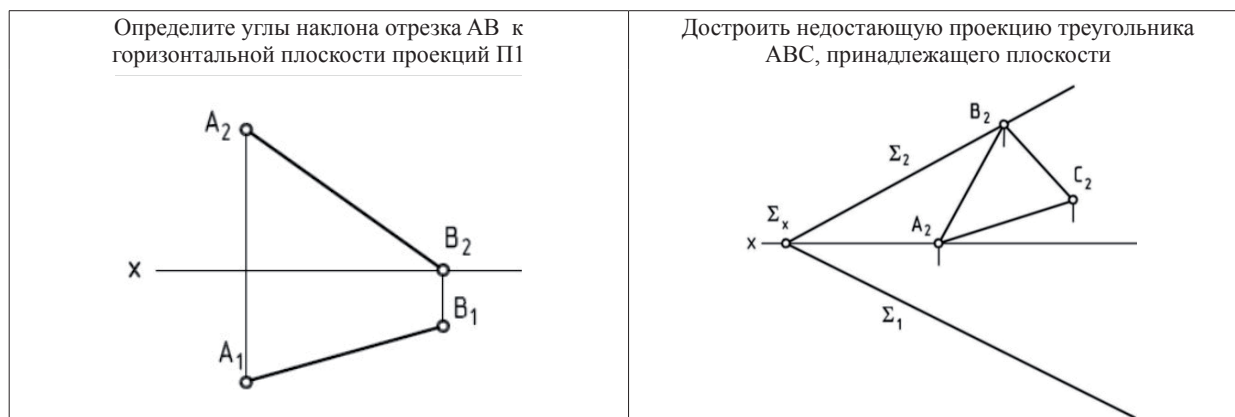


Рис. 4. Пример заданий для испытуемых обучающихся.

выданы для решения 10 одинаковых задач. Пример заданий изображен на рисунке 4.

В первой группе студентов четыре практических занятия были проведены на платформе ZOOM в режиме реального времени. Во второй группе – два занятия были проведены с помощью цифровых технологий, два занятия в аудитории при непосредственном общении с преподавателем. Третья группа все темы практических занятий осваивала на аудиторных занятиях при непосредственной консультации преподавателя.

Таблица 1.

Средний балл по теоретическому материалу

Группа 1	Группа 2	Группа 3
78	81	79

Было сделано предположение, что показатели успешности решения задач будут зависеть от количества практических аудиторных занятий. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Количество правильно решенных задач

№ испытуемых	Группа 1 нет аудиторных занятий	Группа 2 50% аудиторных занятий	Группа 3 100% аудиторные занятия
1	4	5	8
2	3	7	6
3	6	8	7
4	3	4	9
5	5	6	7
6	4	7	5
7	3	5	10
8	7	6	8
Сумма	37	48	60
Среднее значение	4,650	6,000	7,5

Для определения значимости аудиторных занятий на результат практического решения задач по начертательной геометрии был использован дисперсионный однофакторный анализ, который позволяет определить, что перевешивает – тенденция, выраженная исследуемым фактором, или вариативность признака внутри групп. Для проверки мы выдвинули две гипотезы:

$H_0$ : различия между градациями фактора – количеством проведенных аудиторных занятий, являются не более выраженными, чем случайные различия внутри каждой группы.

$H_1$ : различия между градациями фактора являются более выраженными, чем случайные различия внутри каждой группы.

Вариативность признака, обусловленную действием аудиторных занятий, определяем по формуле:

$$SS_{\text{общ}} = \frac{\sum T_c^2}{n} - \frac{(\sum x_i)^2}{N}, \quad (2)$$

где  $\sum T_c$  – сумма индивидуальных значений по каждому из условий. Для нашего эксперимента 37, 48, 60 (смотри таблицу 2);

$c$  – количество условий (градаций) фактора (=3);

$n$  – количество испытуемых в каждой группе (=8);

$N$  – общее количество индивидуальных значений (=24);

$(\sum x_i)^2$  – квадрат общей суммы индивидуальных значений.

$$SS_{\text{факт}} = \frac{37^2 + 48^2 + 60^2}{8} - \frac{(37 + 48 + 60)^2}{24} = 909,125 - 876,04 = 33,085$$

Общую вариативность признака рассчитывается по формуле:

$$SS_{\text{общ}} = \sum x_i^2 - \frac{(\sum x_i)^2}{N}. \quad (3)$$

Для нашего исследования:

$$SS_{\text{общ}} = (4^2 + 3^2 + \dots + 8^2) - \frac{145^2}{24} = 953 - 876,04 = 76,96.$$

Определим случайную (остаточную) величину признака, обусловленную неучтенными факторами из выражения:

$$SS_{\text{сл}} = SS_{\text{общ}} - SS_{\text{факт}}, \quad (4)$$

$$SS_{\text{сл}} = 76,96 - 33,085 = 43,875.$$

Число степеней свободы равно:

$$k_{\text{факт}} = k_1 = c - 1 = 3 - 1 = 2,$$

$$k_{\text{общ}} = N - 1 = 24 - 1 = 23,$$

$$k_{\text{сл}} = k_2 = k_{\text{общ}} - k_{\text{факт}} = 23 - 2 = 21.$$

Математические ожидания суммы квадратов рассчитываются по формулам:

$$MS_{\text{факт}} = \frac{SS_{\text{факт}}}{k_{\text{факт}}} = \frac{33,083}{2} = 16,64,$$

$$MSS_{\text{сл}} = \frac{SS_{\text{сл}}}{k_{\text{сл}}} = \frac{43,875}{21} = 2,09.$$

Эмпирический критерий будет равен:

$$F_{\text{эм}} = \frac{MS_{\text{факт}}}{MS_{\text{сл}}} = \frac{16,64}{2,09} = 7,96.$$

Критический критерий определим из статистических таблиц (7. С. 456). Для степеней подвижности  $df_1 = k_1 = 2$  и  $df_2 = k_2 = 21$  он равен 3,467. Эмпирический критерий значительно превышает табличное значение, это показывает что нулевая гипотеза отвергается и принимается альтернативная. Таким образом, аудиторные занятия по начертательной геометрии повышают процент усвояемости материала и дают базовые (опорные) знания и практические навыки решения задач.

#### Заключение

Таким образом, в структуре педагогической деятельности педагога высшей школы гностический компонент, безусловно стоявший раньше на первом месте, уходит на второй план, уступая место конструктивному и коммутативному компоненту. Преподаватель должен

учитывать психологически особенности современного коммуникативного общения молодежи и использовать те средства коммуникации, которые выбирает обучающий. Исследования показывают, что практические занятия по начертательной геометрии и инженерной

графике, проведенные в аудитории при непосредственном общении с преподавателем дают лучший результат усвоения пройденного теоретического материала по данному предмету, чем те же занятия, проведенные в режиме удаленного доступа с помощью интернет ресурсов.

#### Библиографический список

1. *Андреев В.И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 500 с.
2. *Сенашенко В.С.* Инженерная педагогика: методологические вопросы (круглый стол) // Сенашенко В.С., Вербицкий А.А., Ибрагимов Г.И. и др. Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 137–157.
3. *Рикель А.М.* Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 2(16). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.01.2022).
4. *Панов В.И.* Поведение подростков в цифровой образовательной среде: к определению понятий и постановке проблемы / Панов В. И., Борисенко Н. А., Миронова К. В., Шишкова С. В. Известия саратовского Университета Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 3 (39) том 10, 2021. С.188–194.
5. *Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г.* Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. 2018. № 1 (97). С. 3–12.
6. *Свободчиков В.И.* Очерки психологии образования. Бирбиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 270с.
7. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. Спб.: ООО «Речь», 2000. 350 с., ил., С. 240–245.

#### Reference

1. *Andreev V.I.* Pedagogy of higher school. Innovation and prognostic course: studies. manual / V.I. Andreev. Kazan: Center of Innovative Technologies, 2013. 500 p.
  2. *Senashenko V.S.* Engineering pedagogy: methodological issues (round table) // Senashenko V.S., Verbitsky A.A., Ibragimov G.I. et al. Higher education in Russia. – 2017. № 11 (217). Pp. 137–157.
  3. *Rikel A.M.* Professional Self-concept and professional identity in the structure of self-consciousness of the individual. Part 1 [Electronic resource] // Psychological research: electron. науч. Sib. 2011. N 2(16). URL: <http://psystudy.ru> (date accessed: 10.01.2022).
  4. *Panov V. I.* Behavior of teenagers in the digital educational environment: the definitions and problem statement / Panov V. I., Borisenko N. A., Mironov, K. V., Shishkov S. V. Izvestiya of Saratov University Series educational Acmeology. Developmental Psychology, issue 3 (39) volume 10, 2021. Pp.188–194.
  5. *Ustyuzhanina E.V., Evsyukov S.G.* Digitalization of the educational environment: opportunities and threats // Bulletin of the Plekhanov Russian University of Economics. 2018. No. 1 (97). Pp. 3–12.
  6. *Svobodchikov V.I.* Essays on psychology of education. Birbidzhan: Publishing House of BSPI, 2005. 270 p.
  7. *Sidorenko E.V.* Methods of mathematical processing in psychology. St. Petersburg: LLC “Speech”, 2000. 350 p., ill., Pp. 240–245.
- 
-

УДК 37.014, 37.031

UDC 37.014, 37.031

**ДЕМИДОВА Е.А.**

директор ресурсного центра института непрерывного образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»  
E-mail: demidovaea@mgpu.ru

**DEMIDOVA E.A.**

Director of the Resource Center of the Institute for Continuing, Moscow City University  
E-mail: demidovaea@mgpu.ru

## ЭКОСИСТЕМНЫЙ ВЗГЛЯД НА ЛОГИСТИКУ ПРОЕКТНЫХ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ ОБУЧАЮЩИХСЯ

### ECOSYSTEM APPROACH TO LOGISTICS OF PROJECT AND RESEARCH WORKS OF SCHOOLCHILDREN

*В статье автором раскрывается понятие логистики, направленной на решение задач оптимизации разных процессов, в том числе образовательных. Рассматриваются вопросы использования образовательной логистики для выстраивания образовательного маршрута по подготовке обучающегося к участию во всероссийском конкурсе научно-исследовательских проектных работ. Логистика представлена как экосистема, в которой все участники полагаются друг на друга.*

*Ключевые понятия:* образовательная логистика, проектная работа, обучающиеся, экосистемный подход.

*Logistics is a way of problem solving in order to optimize different processes, including educational ones. In this article the author defines a term “logistics”, directed towards optimizing different processes, including educational ones. The article addresses an issue of applying educational logistics for the purpose of creating an educational route to prepare schoolchildren for participation in all-Russian competition of scientific and research project works. Logistics is presented as an ecosystem in which all the participants rely on each other.*

*Keywords:* educational logistics, project work, schoolchildren, ecosystem approach.

Как показало исследование «Россия 2025: от кадров к талантам», 80% россиян трудоспособного возраста не готовы к работе в условиях конкурентной борьбы, что обусловлено в том числе личностными качествами участников современного рынка труда [1]. Работодатели отмечают, что многие молодые специалисты испытывают сложности при решении нестандартных задач, не готовы брать на себя ответственность, не умеют открыто выражать свою позицию. Среди наиболее ценных качеств сотрудников руководители называют такие универсальные компетенции, как навык саморегуляции, автономность, способность к постоянному самостоятельному обучению [11]. Приоритетным направлением российского образования является формирование конкурентноспособности выпускников общеобразовательных организаций, подготовка их к «управлению собственным развитием и карьерой, самостоятельно получать новые знания, объективно оценивать индивидуальные и коллективные достижения и неудачи» [14].

Система образования, представленная как экосистема, связана с реальной современной ситуацией, вовлечением опыта и знаний самих учащихся и опыта окружающих их сообществ. Акцент в образовательной экосистеме делается на характере и динамике взаимодействий участников, не только объединяя учащихся и сообщества, но и раскрывая их индивидуальный и коллективный потенциал.

Употребление термина «логистика» в контексте данной статьи позволяет сконцентрироваться на одной из формулировок, которая имеется в экономической ли-

тературе, – это поставка точно и в срок «конкретному потребителю требуемого продукта соответствующего качества в необходимом количестве в указанное место и в точно назначенное время по приемлемой цене» [2]. Логистика конкурсных исследований в условиях экосистемного подхода позволяет обучающимся и их научным руководителям своевременно получать информацию о конкурсах, чтобы выстроить маршрут («дорожную карту») максимально эффективного участия, обеспечить выбор наиболее продуктивной темы работы, определения минимальных затрат ресурсов, необходимых для исследования.

Логистический подход к образованию был обозначен в начале XXI века. Вопросы образовательной логистики посвящены исследования отечественных ученых О.А. Решетниковой, Т.А. Громовой, Ю.В. Крупнова, В.М. Лившица, С.В. Данилова, Ю.В. Крупнова, В.А. Денисенко и др.

Денисенко В.А. «образовательную логистику» предлагает рассматривать в качестве «науки и техники организации и самоорганизации образовательных функций (позиций) и процессов с точки зрения повышения эффективности образовательной деятельности в целом» [7].

Н.Ю. Склярова, в свою очередь, полагает, что в сфере образования логистика играет роль специфического инструмента планирования образовательных услуг и информации, ее получения и движения. Главное, для чего предназначена образовательная логистика, – реализовать с ее помощью процессы «познания, обучения,

а также материально-технического достижения в направлении от поставщика к потребителю, от общеобразовательной организации – и далее в реальный сектор экономики» [12].

Иное определение образовательной логистики дает Ю.В. Крупнов, который трактует ее как «такую организацию функций и процессов в сфере образования, которая приводит к повышению общей эффективности образовательной деятельности» [8].

Трофимова О.А. предлагает рассматривать объект образовательной логистики как потоковые процессы (информационные, кадровые, материальные, финансовые и др.), а предметом образовательной логистики являются законы, закономерности, принципы и т.д.; объект и предмет «направлены на оказание услуги и трансляции социокультурного опыта в образовании» [13].

С.В. Данилов считает, что образовательная логистика «представляет собой некое сочетание в образовательных системах принципов оптимизации процессов. На практике же она включает в себя способы и приёмы управления образовательными потоками с целью повышения эффективности образовательной деятельности вообще» [4].

Проанализировав основные подходы к определению «образовательной логистики» можно выявить характерную особенность: образовательная логистика направлена, в том числе и на повышение эффективности образовательной деятельности.

Можно выделить характерные особенности, присущие образовательной логистике конкурсных исследований обучающихся в условиях экосистемного подхода:

- гибкость – школьники подготавливаются к конкурсу в удобном для себя временном режиме и удобном темпе;
- параллельность – подготовка к конкурсу может осуществляться при совмещении с учебной деятельностью;
- возможность сопровождения – научный руководитель конкурсной работы обучающегося является организатором его познавательной деятельности;
- охват («массовость») – численность обучающихся, принимающих участие в конкурсе, не является критичным параметром.

Суть образовательной логистики конкурсных исследований заключается в поиске пути эффективного продвижения проектной или исследовательской работы от обучающегося до экспертов конкурса, выстраивании «дорожной карты», при которой все этапы проведения исследований направлены на обеспечение максимально эффективного участия обучающихся на конкурсе. Этот процесс достаточно трудоемкий и предусматривает контроль за проведением исследования, соблюдение требований конкурсных процедур и критериев оценивания.

Образовательная логистика конкурсных исследований – это совокупность процессов, систем и информационных потоков, позволяющих упорядочить участие обучающихся в конкурсах таким образом, чтобы барьеров было как можно меньше, независимо от собствен-

ного маршрута обучающегося и выбора конкурса.

Логистика включает в себя планирование работы над конкурсным проектом (выбор направления и темы исследования, подбор методики исследования, источников литературы и т.д.), выбор научного руководителя проекта, учет рисков, трудозатрат работ, создание образовательной среды, формирующей условия для индивидуализации образовательной траектории обучающихся с учетом демонстрируемых ими достижений, способностей и запросов. Это позволяет учащимся определить свой собственный путь участия в конкурсах и предлагает им свободу выбора. Для этого необходимо обеспечить понимание школьниками значимости для него участия в конкурсе путем отображения взаимосвязи между образованием и образовательной поддержкой. Важная роль в данном случае отводится персональной образовательной логистике: мотивации обучающихся, помощи в формировании индивидуальных или коллективных образовательных маршрутов по проведению исследований, навигации и мониторингу успешности продвижения по ним и т.д. [6]. Организация персонализированного и индивидуализированного подхода при подготовке исследования на конкурс требует новой парадигмы образовательной логистики, которая бы позволила направить образовательные потребности школьников на результативность исследований и связать их со множественными критериями оценки конкурсных работ и мероприятий конкурса.

Одним из конкурсов, позволяющих талантливым и целеустремленным обучающимся участвовать в совместной работе над проектом с ведущими учеными нашей страны, получить экспертизу и рекомендации от экспертов по представленным идеям или разработкам, является Всероссийский конкурс научно-технологических проектов «Большие вызовы» [9]. Отборочным этапом данного конкурса в городе Москве является Московский городской конкурс исследовательских и проектных работ обучающихся (МГК) [10]. Московский городской педагогический университет является одним из ресурсных центров МГК, который сопровождает обучающихся от разработки проекта до защиты его результатов, оказывает научную и методическую поддержку обучающимся и их научным руководителям, а при необходимости организует взаимодействие с экспертами профильных предприятий.

Из 13 направлений конкурса Университетом обеспечивается сопровождение московских школьников по четырем (Большие данные, искусственный интеллект, финансовые технологии и машинное обучение; Когнитивные исследования; Нанотехнологии; Умный город и безопасность).

О популярности конкурса среди школьников говорит количество участников, представлявших результаты исследований на площадке Московского городского педагогического университета: в 2019 года – 603 участника, в 2021 году – 1120 участников.

Инструментом подготовки и профессионального развития педагогов по организации проектной и ис-



следовательской деятельности обучающихся является дополнительная профессиональная программа повышения квалификации для педагогов «Сопровождение обучающихся в конкурсе исследовательских и проектных работ обучающихся (на примере Московского городского конкурса исследовательских и проектных работ обучающихся)» (далее – Программа) [5].

На Программе педагоги, преподаватели вуза и студенты совместно со школьниками погружаются в совместную проектно-образовательную среду. Выстраивается экосистема: партнерская система отношений педагогов и школьников в рамках работы над конкурсной проектной работой. Студенты университета занимают тьюторскую позицию по отношению к обучающимся, преподаватели вуза занимают экспертную позицию [5]. Сотрудничество раскрывает творческий потенциал каждого участника от обучающегося и студента до педагога и преподавателя вуза.

Участие в конкурсах разных уровней (школьном, региональном, всероссийском, международном) дает возможность обучающемуся получить обратную связь

от экспертов (мотивированную оценку своего проекта либо пожелание по его усовершенствованию и доработке). Результат может быть оценен в рамках внутренних или внешних конкурсных мероприятий и является важным способом демонстрации успеха и прогресса обучающегося для самого себя и родителей. Вместе с тем, основной эффект конкурсных программ – стимулирование развития у школьников ключевых универсальных компетенций (эффективно работать в команде, быстро адаптироваться к изменениям, принимать решения, самостоятельно и критически мыслить, быть готовым к профессиональному общению, самостоятельно организовывать деятельность, уметь работать с массивами данных и проч.), возможность школьникам оказаться в ситуации здоровой конкуренции, способ поддерживать мотивацию для саморазвития, что в последствии дает важное преимущество – конкурентоспособность. В благоприятной среде участие в конкурсах может научить ребенка принимать неудачи, не теряя при этом самоуважения.

#### Библиографический список

1. Бутенко В., Полунин К., Котов И. и др. Россия 2025: от кадров к талантам [Электрон. ресурс]. URL: [http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills\\_Outline\\_web\\_tcm26-175469.pdf](http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf) (дата обращения: 22.01.2022)
2. Гаджинский А.М. Логистика: учебник для бакалавров. Москва: Дашков и К. 2017 г. 419 с. – ISBN 978-5-394-02059-9. – Текст: электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/85223.html> (дата обращения: 31.01.2022). – Режим доступа: для авториз. пользователей.
3. Грищенко В.И., Архипова А.И. Логистика инноваций в системе образования: проблемы и перспективы / В.И. Грищенко, А.И. Архипова // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2015. С. 95–98.
4. Данилов С.В. Логистика педагогических инноваций на основе кластерного подхода / С.В. Данилов // Вак – Диссертация. Автореферат. 2021 г. URL: [https://vak.minobrnauki.gov.ru/az/server/php/filer\\_new.php?table=att\\_case&fld=autoref&key\[\]=100056055&version=100](https://vak.minobrnauki.gov.ru/az/server/php/filer_new.php?table=att_case&fld=autoref&key[]=100056055&version=100) (дата обращения: 31.01.2022).
5. Демидова Е.А. Сопровождение творчески одаренных детей при организации проектной и исследовательской деятельности в условиях экосистемного подхода. // журнал «Известия института педагогики и психологии образования» – 2021 г. – URL: <http://izvestia-ippo.ru/demidova-e-a-soprovozhdenie-tvorcheski> (дата обращения: 31.01.2022).
6. Демидова Е.А. Образовательная логистика конкурсных исследований обучающихся в условиях экосистемного подхода / Демидова Е.А. // Номинум. 2021. № 4. С. 54–62.
7. Денисенко В.А. Основы образовательной логистики. / В.А. Денисенко // Калининград: Изд-во КГУ, 2003. 317 с.
8. Крупнов Ю.В. Управление качеством образования и образовательная аналитика // сайт «Новая Российская школа» – 2021 г. – URL: [http://spasem-shkolu.p-rossii.ru/8/249\\_1.shtml](http://spasem-shkolu.p-rossii.ru/8/249_1.shtml) (дата обращения: 31.01.2022).
9. Официальный сайт Всероссийского конкурса научно-исследовательских проектных работ обучающихся «Большие вызовы» URL: <https://konkurs.sochisirius.ru/> (дата обращения: 31.01.2022).
10. Официальный сайт Московского городского конкурса проектных и исследовательских работ обучающихся URL: <http://mgk.olimpiada.ru/> (дата обращения: 31.01.2022).
11. Работодатели опровергли утверждения о поколении Z <https://www.itweek.ru/management/news-company/detail.php?ID=209015%D0%9F%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81-%D1%80%D0%B5%20-%D0%BB%D0%B8%D0%B7> // ITWeek. ИТ-менеджмент. 09.09.2019 (дата обращения: 31.01.2022).
12. Склярова Н.Ю. К вопросу об образовательной логистике / Н. Ю. Склярова // Гуманитарные и социальные науки. 2012 г. № 5. С. 323–330.
13. Трофимова О.А. Структура образовательной логистики / О.А. Трофимова // Проблемы и перспективы развития учетно-информационного пространства. Стратегия устойчивого развития регионов России 2012 г. С. 245–249.
14. Knowledge Economy Index, World Bank. Available from: <https://knoema.ru/onllghg/knowledge-economy-index> (дата обращения: 22.01.2022).

#### References

1. Butenko V., Polunin K., Kotov I. etc. Russia 2025: from personnel to talents [Electronic resource]. URL: [http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills\\_Outline\\_web\\_tcm26-175469.pdf](http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf) (date of access: 22.01.2022) (in Russian).
2. Gadzhinsky A.M. Logistics: textbook for bachelors / Gadzhinsky A.M. Moscow: Dashkov and K. 2017. 419 p. – ISBN 978-5-394-02059-9. – Text: electronic // Electronic library system IPR BOOKS: [website]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/85223.html> (date of access: 31.01.2022) (in Russian).
3. Grishchenko V.I., Arkhipova A.I. Logistics of innovations in the education system: problems and prospects / V.I. Grishchenko, A.I. Arkhipova // Current problems of modern pedagogy and psychology in Russia and abroad // Collection of scientific papers based on the results of the international scientific and practical conference. 2015. Pp. 95–98 (in Russian).

4. *Danilov S.V.* Logistics of pedagogical innovations based on the cluster approach/ S.V. Danilov.// VAK - Dissertation. Abstract. 2021. URL: [https://vak.minobrnauki.gov.ru/az/server/php/filer\\_new.php?table=att\\_case&fld=autoref&key\[\]=100056055&version=100](https://vak.minobrnauki.gov.ru/az/server/php/filer_new.php?table=att_case&fld=autoref&key[]=100056055&version=100) (date of access: 31.01.2022) (in Russian).
  5. *Demidova E.A.* An assistance to talented schoolchildren during organization of project and research activities in the context of an ecosystem approach. // journal "News of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education" - 2021 - URL: <http://izvestia-ippo.ru/demidova-e-a-soprovozhdenie-tvorcheski> (date of access: 31.01.2022)(in Russian).
  6. *Demidova E.A.* Educational logistics of competitive research of schoolchildren in the conditions of ecosystem approach.// Hominum. 2021. No. 4. Pp. 54–62 (in Russian).
  7. *Denisenko V.A.* Fundamentals of educational logistics./ V.A. Denisenko // Kaliningrad: Publishing house of KSU, 2003. 317 p.(in Russian).
  8. *KrupnovYu.V.* Quality management of education and educational analytics // “New Russian School” website - 2021 - URL: [http://spasem-shkolu.p-rossii.ru/8/249\\_1.shtml](http://spasem-shkolu.p-rossii.ru/8/249_1.shtml) (date of access: 31.01.2022) (in Russian).
  9. The official website of the all-Russian competition of scientific and technological projects “Big challenges”. URL: <https://konkurs.sochisiri.ru/> (date of access: 31.01.2022) (in Russian).
  10. Official website of the Moscow City Competition of Research and Project Works of schoolchildren URL: <http://mgk.olimpiada.ru/> (date of access: 31.01.2022) (in Russian).
  11. Employers have refuted claims about generation Z. URL: <https://www.itweek.ru/management/news-company/detail.php?ID=209015%D0%9F%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81-%D1%80%D0%B5%20-%D0%BB%D0%B8%D0%B7/ITWeek>. IT management. 09.09.2019 (date of access: 31.01.2022)(in Russian).
  12. *Sklyarova N. Y.* Regarding the question of educational logistics / N. Y. Sklyarova // Humanitarian and social sciences. 2012 No. 5. Pp. 323–330 (in Russian).
  13. *Trofimova O.A.* Structure of educational logistics /O.A. Trofimova // Problems and prospects for the development of accounting and information space. Strategy for sustainable development of Russian regions 2012. Pp. 245–249 (in Russian).
  14. Knowledge Economy Index, World Bank. Available from: <https://knoema.ru/onllghg/knowledge-economy-index> (date of access: 22.01.2022).
-

**ДЕРЖАВИНА Н.М.**

доктор биологических наук, профессор, кафедра ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: d-nm@mail.ru

**DERZHAVINA N.M.**

Doctor of Biology, Professor at the Department of Botany, Physiology and Biochemistry of plants, Orel State University  
E-mail: d-nm@mail.ru

**РОЛЬ ДИСЦИПЛИН БОТАНИЧЕСКОГО ЦИКЛА ДЛЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ  
В ИНСТИТУТЕ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК И БИОТЕХНОЛОГИИ ОГУ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА**

**THE ROLE OF THE DISCIPLINES OF THE BOTANICAL CYCLE FOR THE ECOLOGICAL EDUCATION  
OF STUDENTS AT THE INSTITUTE OF NATURAL SCIENCES AND BIOTECHNOLOGY OF THE I.S. TURGENEV OSU**

*В статье представлен опыт экологического образования бакалавров (06.03.01) и магистрантов-биологов (06.04.01) не только за счет специальных экологических дисциплин, но и благодаря выявлению и мобилизации экологического потенциала различных дисциплин ботанического цикла, преподаваемых на кафедре ботаники, физиологии и биохимии растений ОГУ имени И.С. Тургенева. Результат этого – собственный вклад каждого выпускника в решение проблем устойчивого развития нашей страны.*

*Ключевые слова:* ботаника, экологическое образование, экологизация дисциплин, практика по ботанике, компетенции

*The article presents the experience of ecological education of bachelors (06.03.01) and undergraduates-biologists (06.04.01) not only due to special environmental disciplines, but also due to the identification and mobilization of the ecological potential of various disciplines of the botanical cycle taught at the Department of Botany, Physiology and Biochemistry of Plants of the I.S. Turgenev OSU. The result of this is each graduate's own contribution to solving the problems of sustainable development of our country.*

*Keywords:* botany, environmental education, ecologization of disciplines, botany practice, competencies.

«Образование может стать мощным инструментом трансформации наших взаимоотношений с природой. Мы должны инвестировать в эту область ради спасения планеты»

Одрэ Азуле, Генеральный директор ЮНЕСКО

«Проблема экологического образования и воспитания была выдвинута в 70-е годы XX века ЮНЕСКО и Программой ООН по охране окружающей среды в ряд основных средств гармонизации взаимодействия человека и природы». После обсуждения проблем окружающей среды в Рио-де-Жанейро на конференции ООН во многих странах мира с 1992 г. стали отмечать День экологических знаний. В России он введён с 1996 года.

Из Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” следует, что: «2) воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников

Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [1].

Словом, формирование экологической культуры, экологическое образование, распространение и пропаганда экологических взглядов не теряют своей актуальности и в наши дни и ставятся в число приоритетных задач, стоящих перед современными образовательными учреждениями.

Под экологическим образованием принято понимать «непрерывный процесс обучения, направленный на усвоение систематизированных знаний об окружающей среде, умений и навыков природоохранительной деятельности, формирование общей экологической культуры».

Общезвестно, что ориентация процесса воспитания на формирование у школьников и студентов бережного, гуманного и нравственного отношения к природе возможна не только за счет специальных экологических дисциплин, но и путём экологизации содержания различных дисциплин.

«Частичное решение проблемы экологического образования студентов-биологов 1 курса института естественных наук и биотехнологии в университете

возможно путем выявления и мобилизации экологического потенциала такого предмета как *анатомия и морфология растений* (Ботаника) и ознакомительной практики по ботанике, проводимой в природе по сезонам: осенью, зимой, весной и летом» [2, 3].

«Уже с первых страниц учебника и вводных лекций студенты погружаются в проблемы охраны растительного мира и возможности их решения» [2]. Обучающиеся постоянно сталкиваются с вопросами усиления антропогенной нагрузки на биосферу, с необходимостью расширения сети охраняемых территорий, и, в этой связи, обсуждением проблем охраны природы как на международном, так и на региональном уровнях и т.п.

При рассмотрении тем «Растительная клетка» и «Растительные ткани» важная роль отводится изучению влияния различных агрессивных факторов среды на функционирование живых клеток и тканей, а также ответным реакциям растительного организма.

Тема «Семена и проростки» позволяет студентам понять значимость определенных условий для прорастания семян и неоднозначность этого влияния на семена разных видов растений. Здесь рассматриваются вопросы адаптационного ряда цветковых растений, например – покой семян, связанный с их важными приспособительными особенностями, выработавшимися в ходе эволюции.

Модули «Корни и корневые системы», «Побег» и «Репродуктивные органы растений» включают в себя освоение материала о заложении и развитии основных вегетативных и репродуктивных органов растений – корня, побега, цветков и соцветий, которые напрямую зависят от условий внешней среды, а их метаморфозы – результат длительной приспособительной эволюции.

Последний модуль курса «Экологическая ботаника» напрямую вводит студентов в экологическую проблематику, касающуюся ботанических объектов; знакомит с вопросами влияния факторов среды не только на существование отдельных видов растений, но и их сообществ; их внешнее и внутреннее строение на разных уровнях организации; обращается к вопросам экологической физиологии отдельных видов растений и их биоморф (жизненных форм). Отмечаются экологические аспекты анатомии, морфологии и географии растений, характеризуются экологические группы растений по отношению к ведущим факторам среды: влаге, субстрату, свету, гетеротрофному питанию и др.

Ознакомительная (полевая) практика, как известно, предусматривает работу студентов в природных условиях. Именно здесь во время экскурсий продолжается заложение их экологического мышления, поскольку полученные теоретические знания углубляются и закрепляются путем знакомства с растениями в их естественной среде обитания с учётом их взаимовлияния. Студенты проводят эколого-морфологический анализ растений, стараясь нанести минимальный ущерб не только им, но и природе, собирают объекты в тех количествах, которые необходимы для решения конкретных задач с учетом природоохранных целей.

Например, на «*Осенней экскурсии*» в природу студенты решают разные экологические задачи: устанавливают, какие трудности для выживания растений складываются в связи с понижением температуры, какие приспособления повышают их устойчивость к морозам, какие вещества накапливаются, почему происходит изменение окраски листьев, каков механизм листопада, а у некоторых растений – и ветвепада, как ведут себя при подготовке к зиме однолетние, двулетние растения, травянистые многолетники, деревья и кустарники, как адаптируются к неблагоприятным условиям среды вечнозелёные деревья, кустарники, кустарнички и некоторые травы и др. [4].

Во время «*Зимней экскурсии*» обучающиеся выясняют: почему зима – трудное, неблагоприятное для растений время года; чем опасны для деревьев обильные снегопады; какие приспособления имеют деревья и кустарники для защиты от зимнего испарения и др. Нередко они становятся участниками природоохранных мероприятий и с удовольствием сами организуют и проводят их после осознания значимости охраны окружающей среды и рационального использования её ресурсов. В числе практических заданий вместо традиционного срезания веток деревьев и кустарников для зимних коллекций, им предлагается в целях бережного отношения к природе составление иконотеки фотографий на темы: «Древесные растения г. Орла и Орловской области в зимнем состоянии», «Разнообразие годичных побегов растений в безлистном состоянии» «Типы почек древесных и травянистых растений».

На «*Весенней экскурсии*» студенты наблюдают в разных сообществах характер весеннего пробуждения растений в связи с экологическими условиями; состояние их листьев при выходе из-под снега; особенности перезимовки споровых растений; знакомятся с раннецветущими кустарничками и травами-первоцветами, биологией и экологией их цветения и опыления и др.

В период массового цветения первоцветов студенты становятся участниками эколого-ботанического просвещения, участвуя в акциях «Сохраним первоцветы», «Редкие и охраняемые растения Орловской области», «День подснежника»; знакомятся с возможностями их разведения и использования в озеленении; раскрывают свой творческий потенциал, участвуя в конкурсах презентаций, рисунков и фотовыставке раннецветущих растений, экологических викторинах.

Во время летней практики экскурсия «*Растения луговой степи*» позволяет выявить экологические особенности местообитания растений, их жизненные формы, видовое разнообразие, анатомо-морфологическое и физиологическое своеобразие. Здесь студенты узнают признаки растений, растущих в условиях недостатка почвенной и атмосферной влаги – ксерофитов, рассматривают экологические группы растений по отношению к субстрату – олиготрофов и т.п.

На экскурсии «*Водная и прибрежная растительность*» бакалавры изучают особенности водной среды по сравнению с воздушной, приспособительные черты

строения и изменчивость прибрежных, полуводных, погруженных полностью в воду, плавающих на поверхности воды и др. растений в ходе их адаптиогенеза к меняющимся условиям среды; своеобразие вегетативного размножения, биологию цветения и плодоношения, вопросы охраны; выявляют экологические группы гигрофитов, гидатофитов, аэрогидатофитов, собственно гидрофитов.

Экскурсия «*Растения леса*» даёт бакалаврам возможность познакомиться с редкими растениями лесов, включёнными в Красные книги; выяснить специфику растений разных ярусов леса в зависимости от их экологических требований, жизненные формы и экологические группы по отношению к свету, воде, богатству почвы и др. Целью экскурсии в Национальный парк «Орловское полесье» является знакомство на конкретном примере с ООПТ (особо охраняемой природной территорией) Орловской области.

Экскурсия «*Сорная и рудеральная растительность*» решает задачи выяснения разнообразия жизненных форм и экологических групп сорных и рудеральных растений, способов их расселения, размножения, морфобиологических особенностей (приспособлений к выживанию).

Значительное время на экскурсиях и во время камеральной обработки материала уделяется конкретным приёмам эколого-морфологического и онтогенетического анализа растений разных жизненных форм, особенно при выполнении зачетных эколого-морфологических описаний растений.

В ходе выполнения индивидуальных заданий на ознакомительной практике студенты могут делать подробные эколого-морфологические описания растений, дополненные анатомическими исследованиями. Не мудрено, что в ходе дальнейшего обучения подобные самостоятельные исследования кладутся в основу курсовых и даже выпускных квалификационных работ.

При обучении на старших курсах и в магистратуре (060401 Биология, профиль Ботаника) продолжается экологическое образование студентов на более высоком уровне, расширяясь и углубляясь. На первое место выходит не столько информированность студентов, сколько умение решать проблемы, возникающие в различных экологических ситуациях. Формируются такие общепрофессиональные компетенции как: способность «участвовать в проведении экологической экспертизы территорий и акваторий, а также технологических производств с использованием биологических методов оценки экологической и биологической безопасности»; способность принимать участие в создании и реализации новых технологий в сфере профессиональной деятельности и контроле их экологической безопасности с использованием живых объектов; профессиональная компетенция – способность планировать работу и выбирать адекватные методы решения природоохранных задач в выбранной области

биологии, экологической биотехнологии или смежных с биологией наук.

Этому способствуют специальные дисциплины учебного плана, имеющие экологическую направленность: «Учение о биосфере», «Современная экология и глобальные экологические проблемы», «Региональная охрана растений», «Особо охраняемые природные территории», «Актуальные проблемы анатомии и морфологии растений», «Биология и экология споровых растений», «Микология», «Биология и экология моховидных», факультатив «Модусы адаптиогенеза растений на организменном и популяционном уровнях».

Например, дисциплина «Учение о биосфере» позволяет магистрантам понять опасность разнообразных антропогенных воздействий на биосферу, экологических последствий загрязнения биосферы; при выполнении творческих заданий – усвоить важность сохранения здорового образа жизни человека и соблюдения гигиены несмотря на влияние негативных факторов среды.

При изучении дисциплины «Современная экология и глобальные экологические проблемы» студенты получают представление о важнейших экологических проблемах современности, таких как: глобальное изменение климата, загрязнение атмосферы, воды, почв и отходов, парниковый эффект, озоновые дыры в Антарктике, обезлесение, опустынивание и др. В то же время они знакомятся с современными мерами предотвращения изменения климата, методами устранения загрязнения атмосферы, контроля загрязнения и очистки воды, путями сокращения темпов парникового эффекта, международными соглашениями по этим вопросам.

Факультатив «Модусы адаптиогенеза растений на организменном и популяционном уровнях» погружает обучающихся в изучение основных законов и концепций, связанных с адаптациями и с возможными ответными реакциями на действие факторов среды и вопросами устойчивости растений; а так же в понимание адаптаций растений разных экологических групп к условиям обитания: эпифитов, петрофитов, гелофитов, гидрофитов.

Дисциплины «Региональная охрана растений» и «Особо охраняемые природные территории» позволяют осознать значимость охраны биологического разнообразия и растительного мира, в частности, знакомят студентов с охраной растений на региональном уровне и системой ООПТ Орловской области, ведением региональных Красных книг и др.

Таким образом, дисциплины ботанического цикла предлагают широкий спектр возможностей для экологического образования и просвещения обучающихся. Результатом этого явятся не только сформированные компетенции, но и комплекс конкретных действий, позволяющих реализовать амбициозные планы, стоящие перед человечеством в текущем десятилетии, в интересах устойчивого развития.

### Библиографический список

1. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ “О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся”. Электронный ресурс. Режим доступа: [https://sch20-biy.edu22.info/wp-content/documentation/roditel/fz\\_304\\_31\\_07\\_2020.pdf](https://sch20-biy.edu22.info/wp-content/documentation/roditel/fz_304_31_07_2020.pdf)
2. *Серебрякова Т.И.* и др. Ботаника с основами фитоценологии. Анатомия и морфология растений / Т.И. Серебрякова и др. М: Академкнига, 2006. 543 с.
3. Учебно-полевая практика по ботанике: учебное пособие для вузов / М.М. Старостенкова, М.А. Гуленкова, Л.М. Шафранова, Н.И. Шорина, Н.С. Барабанщикова. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2012. 240с.
4. *Державина Н.М.* Сезонные экскурсии в природу по ботанике (осенняя, зимняя и весенняя): учебное пособие / Н.М. Державина. Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2017. 149 с.

### References

1. Federal Law No. 304-FZ of July 31, 2020 “On amendments to the Federal Law “On Education in the Russian Federation” on the education of students”. Electronic resource. Access mode: [https://sch20-biy.edu22.info/wp-content/documentation/roditel/fz\\_304\\_31\\_07\\_2020.pdf](https://sch20-biy.edu22.info/wp-content/documentation/roditel/fz_304_31_07_2020.pdf)
  2. *Serebryakova T.I.* et al. Botany with the basics of phytocenology. Anatomy and morphology of plants / T.I. Serebryakova et al. M: Akademkniga, 2006. 543 p.
  3. Field practice in botany: a textbook for universities / M.M. Starostenkova, M.A. Gulenkova, L.M. Shafranov, N.I. Shorina, N.S. Barabanshchikova. M.: GEOTAR-Media, 2012. 240с.
  4. *Derzhavina N.M.* Seasonal excursions to nature in botany (autumn, winter and spring): textbook / N.M. Derzhavina. Eagle: OSU named after I.S. Turgenev, 2017. 149 p.
-

УДК 378.146

UDC 378.146

**ЕФАНОВА О.А.**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: sunny21@inbox.ru

**EFANOVA O.A.**

Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Foreign Languages Department, Orel State University  
E-mail: sunny21@inbox.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

### USING THE «LANGUAGE PORTFOLIO» TECHNOLOGY WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY

*Статья посвящена использованию технологии «языковой портфель» при обучении иностранному языку в вузе. Автор обосновывает актуальность внедрения языкового портфеля в систему высшего образования. В статье раскрывается сущность понятия «языковой портфель». Приводятся цели и задачи использования языкового портфеля в учебном процессе, а также выполняемые им роли и функции. Дается классификация языковых портфелей по разным основаниям в отечественной и зарубежной методике. Рассматриваются структурные компоненты языкового портфеля. Особое внимание уделено работе с языковым портфелем и преимуществам его использования в учебном процессе в высших учебных заведениях. Представлен разработанный автором вариант языкового портфеля для высших учебных заведений неязыкового профиля.*

*Ключевые слова:* технология, языковой портфель, языковой паспорт, языковая биография, языковое досье.

*The article is devoted to the use of the «language portfolio» technology in teaching a foreign language at a university. The author substantiates the relevance of the introduction of the language portfolio into the system of higher education. The article reveals the essence of the concept of «language portfolio». The article gives the goals and objectives of using the language portfolio in the educational process, as well as the roles and functions performed by it. The classification of language portfolios on different grounds in the domestic and foreign methodology is given. The structural components of the language portfolio are considered. Special attention is paid to working with the language portfolio and the advantages of its use in the educational process in higher educational institutions. The article presents a variant of the language portfolio developed by the author for higher educational institutions of a non-linguistic profile.*

*Keywords:* technology, language portfolio, language passport, language biography, language dossier.

Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе сегодня требует не только применения новых технологий обучения, но и использования в учебном процессе новых, инновационных форм контрольно-оценочной деятельности. Одной из востребованных и популярных технологий педагогических измерений уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых направлений подготовки стала технология языкового портфеля (языкового портфолио).

Внедрение языкового портфеля в систему высшего образования мы считаем актуальным по следующим причинам:

- большое количество часов по многим дисциплинам отводится на самостоятельную работу студентов;
- работая с языковым портфелем обучающиеся могут увидеть промежуточные результаты своей учебной деятельности (традиционная система контроля знаний, умений и навыков такой возможности чаще всего не дает);
- документами из языкового портфеля обучающиеся могут воспользоваться в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности;
- языковой портфель показывает достижения обучающихся в овладении определенными компетенциями, и его можно в будущем предъявить потенциальному

работодателю.

В отечественной науке существует несколько разновидностей определения языкового портфеля. Так, М.Н. Бурмистрова и Е.В. Полякова понимают языковой портфель как «совокупность работ обучающегося, в которой отражается его прогресс в знаниях и формируемых профессиональных компетенциях через оценивание результатов образовательной деятельности» [2, с. 462].

Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко подчеркивают, что «языковой портфель – это документ, отражающий достижения обучающихся в овладении изучаемым иностранным языком» [3].

Н.Ф. Коряковцева под языковым портфелем понимает «рабочие материалы, отражающие результаты овладения обучающимся изучаемым иностранным языком, его различными аспектами, видами речевой деятельности и культурой страны изучаемого языка» [4, с. 104–105].

Языковой портфель, по мнению Л.Н. Лабазиной, – это педагогическая технология, позволяющая определить результаты овладения обучающимся учебной, творческой, социальной, коммуникативной деятельностью. Языковой портфель может помочь обучающимся проанализировать свои успехи и достижения в изуче-

нии иностранного языка, а также выявить пробелы в своих знаниях, умениях и навыках и те аспекты языка, которые нуждаются в повторении и целенаправленной проработке» [5, с. 120].

Целью языкового портфеля является, по мнению Е.С. Полат, «обеспечение преемственности в обучении иностранному языку на всех ступенях обучения, повышение мотивации к изучению иностранного языка, вооружение обучающихся инструментарием для самооценки, выявления своих успехов в овладении иностранным языком, способов совершенствования своих умений и навыков, а преподавателя – инструментарием для оценки уровня сформированности определенных знаний, умений и навыков и коммуникативной компетенции у каждого обучающегося, а также определения эффективности преподавания и внесения в него необходимых изменений» [9, с. 23].

Языковой портфель выполняет следующие задачи:

- определение уровня сформированности языковых способностей, умений и навыков обучающихся;
- отслеживание опыта межкультурного взаимодействия и общения обучающихся;
- изучение развития обучающихся в течение какого-либо времени;
- обучение обучающегося определять свой уровень владения иностранным языком и пути дальнейшего совершенствования своих, умений и навыков;
- обеспечение преемственности в обучении, когда обучающиеся переходят в другое учебное заведение, поступают в среднее специальное или высшее учебное заведение или устраиваются на работу;
- поддержание высокой мотивации к изучению данного иностранного языка [8].

О.Х. Мирошникова пишет о том, что языковой портфель выполняет следующие роли:

1) средство формирования познавательной самостоятельности и автономии обучающихся, так как языковой портфель дает возможность выявить наиболее эффективные технологии и приемы самостоятельной работы в ходе решения определенных учебных задач, а также развития и совершенствования коммуникативной компетенции;

2) средство организации обратной связи и проектирования индивидуального образовательного маршрута в изучении иностранного языка, так как языковой портфель дает возможность проследить динамику формирования иноязычной коммуникативной компетенции и определить результаты обучения;

3) средство повышения личностной ответственности за результаты обучения, так как языковой портфель дает возможность увидеть, что успешное овладение иностранным языком зависит от усилий обучающихся;

4) средство оценки качества сформированности языковых и речевых компетенций обучающихся;

5) средство реализации профессионального компонента иноязычной подготовки;

6) средство оценки и самооценки знаний на занятиях по иностранному языку [7, с. 326-331].

По мнению Т.Г. Новиковой, языковой портфель выполняет ряд функций:

- диагностическая функция (показывает, есть ли прирост знаний за какой-либо период времени);
- мотивационная функция (позволяет поощрить обучающихся за успехи в овладении иностранным языком);
- функция целеполагания;
- содержательная функция;
- развивающая функция (обеспечивает непрерывность и преемственность процесса изучения иностранного языка);
- рейтинговая функция (дает возможность выявить достижения обучающихся с точки зрения количества и качества) [8, с. 179].

М.Н. Бурмистрова и Е.В. Полякова приводят следующие функции языкового портфеля:

- функция самооценки (языковой портфель позволяет обучающемуся оценить свой уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и владения иностранным языком и определить пути совершенствования своих знаний, умений и навыков);
- функция оценки (благодаря языковому портфелю преподаватель может увидеть уровень владения иностранным языком каждым обучающимся);
- педагогическая функция (языковой портфель позволяет развивать умения самостоятельной работы при овладении иностранным языком);
- образовательная функция (языковой портфель позволяет обеспечить индивидуальный подход к обучающимся, развивать языковые и речевые компетенции каждого обучающегося, повышать их мотивацию к изучению иностранного языка) [2, с. 466].

В научной литературе представлена классификация языковых портфелей по разным основаниям, например, в зависимости от их целей, функций и содержания. К.С. Ращупкина и Т.С. Савочкина предложили обобщенную классификацию вузовских портфолио:

1. По форме представления портфолио может быть обычным и электронным. В обычное портфолио вкладываются документы (дипломы, грамоты, сертификаты), лучшие работы (проекты, рефераты, доклады), отзывы преподавателя об уровне владения иностранным языком данным студентом и самоотчет студента о его достижениях. В электронное портфолио включаются те же документы, но в электронном виде.

2. По принадлежности выделяют портфолио студента и портфолио группы.

3. По времени создания портфолио может быть модульным (оно создается в течение одного модуля), семестровым (данное портфолио заполняется в течение одного семестра) и годичным (этот вид портфолио собирается в течение всего учебного года).

4. По цели создания можно различать тематическое портфолио (формируется по определенной теме), презентационное портфолио (создается для презентации проекта), комплексное портфолио (создается при изучении нескольких тем), итоговое портфолио (соз-



дается в конце обучения по какой-либо дисциплине) и оценочное портфолио (заполняется, чтобы дать экспертную оценку достигнутого уровня владения различными компетенциями) [10, с. 51].

В зарубежной практике преподавания иностранных языков приводится, как пишет Е.И. Логинова [6], следующая классификация языковых портфелей по цели их создания:

1. Self Assessment Language Portfolio дает возможность обучающимся оценить свой уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и владения иностранным языком.

2. Language Learning Portfolio дает возможность построить процесс самостоятельного изучения иностранного языка. Данный вид портфолио включает следующие подвиды: Reading Portfolio (портфолио по чтению), Listening Portfolio (портфолио по аудированию), Speaking Portfolio (портфолио по говорению), Writing Portfolio (портфолио по письму), Integrated Skills Portfolio (портфолио по развитию разных видов речевой деятельности). Содержание данных языковых портфелей отражает рекомендации по работе над определенным языковым материалом и отработке различных аспектов языка. Самостоятельное выполнение заданий способствует совершенствованию навыков иноязычного речевого общения.

3. Administrative Language Portfolio показывает результат овладения иностранным языком, содержит лучшие работы и проекты обучающихся за определенное время.

4. Feedback Language Portfolio включает в себя работы по определению уровня сформированности различных компетенций обучающихся, позволяющие преподавателю вносить коррективы в процесс преподавания данного иностранного языка, а также в организацию самостоятельной работы обучающихся.

5. Comprehensive Language Portfolio представляет собой языковой портфель по различным аспектам языка.

Структурными компонентами языкового портфеля являются языковой паспорт, языковая биография и досье [1, с. 80]. Рассмотрим их более детально.

1. Языковой паспорт (Language Passport). Он содержит информацию об обучаемых, о приобретенных ими языковых умениях и навыках, описанных на основе уровней владения иностранным языком согласно «Общеввропейской шкале оценивания», об опыте взаимодействия с представителями других культур, о полученных сертификатах и дипломах, которые прилагаются. В языковом паспорте указываются сведения о языках, на которых говорят в семье обучающегося, и языках, которые он изучал, уровне владения ими, его месте учебы, проектах, конкурсах и конференциях, в которых он принимал участие, пребывании за границей.

2. Языковая биография (Language Biography). Она предназначена для оценки успехов и достижений обучающегося в овладении иностранным языком, уровня его мотивированности к самостоятельному овладению

знаниями, умениями и навыками в области иностранного языка. Языковая биография позволяет проследить динамику формирования, развития и совершенствования знаний, умений и навыков по иностранному языку.

Данный раздел языкового портфеля заполняется постепенно в процессе обучения. По каждой теме в него вносятся, например, цели обучения, словарь терминов или ключевых слов по теме, тексты для монологических высказываний, образцы диалогов, выполненные грамматические упражнения, тесты и т. д. В конце каждой темы обучающиеся проводят рефлексию, что и как они усвоили. Они отмечают те языковые и речевые умения и навыки, которые у них уже сформированы и те, которые только предстоит сформировать. По языковой биографии преподаватель может отслеживать усвоение учебного материала каждым обучающимся, давать рекомендации и советы по устранению пробелов в знаниях.

Языковая биография стимулирует самостоятельную работу обучающихся и определяет роль преподавателя как консультанта и координатора самостоятельной работы обучающихся.

3. Языковое досье (Language Dossier). В данном разделе обучающийся собирает все то, что свидетельствует о его успехах в овладении изучаемым иностранным языком (дипломы, свидетельства о сдаче международных экзаменов по иностранному языку, лучшие творческие работы, стихотворения и рассказы собственного сочинения на иностранном языке, выполненные индивидуальные и групповые проекты, лучшие сочинения, эссе, резюме, доклады, рефераты, список прочитанной литературы, личные и деловые письма, научные статьи на иностранном языке, сертификаты и дипломы об участии в конференциях, конкурсах и олимпиадах по иностранному языку. Досье показывает сформированность у обучающихся различных знаний, умений и навыков и может использоваться при собеседовании и устройстве на работу. Отбирая каждую работу, обучающийся должен пояснить, почему он выбрал именно эту работу, что он сделал правильно в работе, а что у него не получилось, какие выводы следует сделать из его работы и согласен ли он с оценкой преподавателя.

Кроме этих трех составляющих в языковой портфель включаются памятки по развитию и совершенствованию общеучебных компетенций, умения учиться самостоятельно, схема написания эссе, личного или делового письма, доклада и реферата, терминологический словарь, советы по подготовке к выступлению с докладом на конференции, к собеседованию, а также листы самооценки и отзывы преподавателя и одноклассников (однокурсников) о языковом портфеле.

Работа с разными типами языкового портфеля осуществляется похожим образом. Но цели, способы и используемые технологии обучения и уровни владения иностранным языком различны. Исходя из содержания, языковой портфель можно применить к любой теме. Комбинирование языковых портфелей позволит обучающимся устранить пробелы в освоении учебного материала, увидеть прогресс в изучении иностранного

языка, продемонстрировать результаты своей деятельности по повышению уровня владения иностранным языком.

Работа с языковым портфелем осуществляется в два этапа:

1. В начале учебного года обучающиеся определяют свой уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и владения иностранным языком согласно «Общеввропейской шкале оценивания». Для этого можно составить анкету, в которой предлагается ряд вопросов для выявления уровня сформированности различных компетенций, а также отмечается, какого уровня обучающиеся хотели бы достичь.

2. Обучающиеся знакомятся с тем материалом, теми умениями или навыками, над которыми они будут работать самостоятельно. Результаты своей работы они затем представляют в виде презентации, доклада, эссе, перевода художественного или научного текстов, стихотворений или рассказов собственного сочинения [5, с. 249].

Несмотря на достаточную разработанность проблемы применения технологии языкового портфеля в учебном процессе по иностранному языку, работы, посвященные его использованию в высших учебных заведениях, не многочисленны. Недостаточна и практика его использования. Это определяет актуальность выбранной нами темы исследования.

Нами был разработан вариант языкового портфеля для высших учебных заведений неязыкового профиля.

Цель данного языкового портфеля – определение уровня учебных достижений обучающихся в ходе развития и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции.

Языковой портфель состоит из титульного листа, содержания, цели его создания (описывает обучающийся) и трех разделов: языкового паспорта (Language Passport), языковой биографии (Language Biography) и досье (Dossier).

Раздел **Language Passport** (Языковой паспорт) включает в себя анкету All About Me. Обучающиеся должны заполнить следующую таблицу со своими анкетными данными (см. Таблица 1):

Таблица 1.

All About Me

Фамилия Имя Отчество	
Место проживания	
Место учебы	
Изучаемый иностранный язык	
Наличие опыта межкультурных контактов (есть ли друзья за границей, выезжали ли за границу, если да, то с какой целью и какие страны посещали)	
Цели учебы в вузе, планы на будущее	
Проекты, конкурсы, олимпиады, в которых принимал(а) участие	
Увлечения, хобби, кумиры	

Характер взаимоотношений в семье, члены семьи	
Лучшие друзья	
Анализ своих прошлых успехов	

Раздел **Language Biography** (Языковая биография) состоит из подраздела Self-assessment grid (Шкала самооценки). Опираясь на Общеввропейскую шкалу оценивания уровня владения иностранным языком, принятую Советом Европы [11], обучающиеся должны определить свой уровень владения четырьмя видами речевой деятельности на изучаемом иностранном языке и заполнить Таблицу 2.

Таблица 2.

Мой уровень владения иностранным языком

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Reading						
Listening						
Spoken interaction						
Spoken production						
Writing						

В раздел **Dossier** (Досье) включаются следующие подразделы:

1. **Samples of my best works** (Образцы моих лучших работ): выполненные письменные задания, переводы, самостоятельные и контрольные работы, тесты, сочинения, эссе, аннотации текстов, доклады, рефераты, проекты, презентации и т. д. К каждому выбранному документу обучающиеся должны написать свой отзыв. В нем следует объяснить, почему студент считает данную работу лучшей, чем она важна для него, сумел ли он достичь цели выполнения данной работы и какие навыки и умения были сформированы в результате.

2. **Certificates** (Сертификаты): сертификаты, дипломы, грамоты за участие в научных конференциях, конкурсах, олимпиадах по иностранному языку.

Таким образом, проанализировав публикации, посвященные технологии языкового портфеля, мы пришли к выводу о том, что применение технологии языкового портфеля при обучении иностранному языку в вузе обладает рядом преимуществ:

- языковой портфель дает возможность сформировать способность к объективному оцениванию своего уровня владения иностранным языком;
- с помощью языкового портфеля обучающиеся могут сами определить способы организации и темпы своей самостоятельной работы над иностранным языком;
- языковой портфель позволяет активизировать познавательные способности и интересы обучающихся;
- использование языкового портфеля на занятиях по иностранному языку повышает его значимость для обучающихся и поддерживает высокую мотивацию обучающихся;
- языковой портфель помогает преподавателю отслеживать и контролировать процесс овладения

иностранным языком на протяжении определенного времени, анализировать результаты овладения определенными знаниями, умениями и навыками и прогресса в овладении иностранным языком каждого обучающегося и организовать свою педагогическую деятельность в соответствии с этими результатами;

- языковой портфель содействует реализации в

обучении личностно-ориентированного подхода, так как он позволяет обучающимся самостоятельно определить траекторию своего индивидуального маршрута по изучению иностранного языка на основе пробелов, выявленных в ходе работы над языковым портфелем, проследить свои успехи в достижении поставленной цели.

#### Библиографический список:

1. *Бартошевич И.А.* Языковой портфель студента как средство контрольно-оценочной деятельности // Современные технологии обучения иностранным языкам: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (15 января 2018 г.). Ульяновск, 2018. С. 79–84.
2. *Бурмистрова М.Н., Полякова Е.В.* Языковой портфель как средство индивидуализации учебной деятельности студентов языковых факультетов // Гуманизация образовательного пространства: сборник материалов международной научной конференции. Саратов, 2016. С. 464–470.
3. *Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н.* Российский языковой портфель для начальной школы. М., 2003. 240 с.
4. *Коряковцева Н.Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранные языки. М.: Изд-во АРКТИ, 2002. 173 с.
5. *Лабазина Л.Н.* Европейский языковой портфель – средство оценки и самооценки знаний учащихся по иностранным языкам // Ярославский педагогический вестник. 2003. № 2 (35). С. 119–122.
6. *Логина Е.И.* Языковой портфель как инструмент оценивания и развития ребенка в учреждении дополнительного образования // Современные тенденции и инновации в области гуманитарных и социальных наук: сборник материалов научно-практической конференции. Йошкар-Ола, 30 апреля 2018 г. Йошкар-Ола, 2018. С. 221–226.
7. *Мирошник О.Х.* Профессионально-языковой портфель как средство реализации профессиональной компоненты в процессе иноязычной подготовки в неязыковом вузе // Преподаватель высшей школы в XXI веке. Ч. 1. Сб. 6: Труды международной научно-практической Интернет-конференции. Ростов-на-Дону: РГУПС, 2008. С. 326–331.
8. *Новикова И.В.* Языковой портфель как средство мотивации к изучению иностранного языка // Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации: теоретические и прикладные аспекты: межвузовский сборник научных трудов. Саранск, 2016. С. 177–182.
9. *Полат Е.С.* Портфель ученика // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 23.
10. *Ращупкина К.С., Савочкина Т.С.* Портфолио как современный измеритель учебных достижений студентов вуза (на примере иностранного языка) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. Тверь: издательство Тверского государственного университета, 2009. № 3. С. 48–64.
11. Общеευропейская шкала оценивания уровня владения иностранным языком. URL: <http://ebcl.eu.com/wp-content/uploads/2011/11/CEFR-all-scales-and-all-skills.pdf/>.

#### References

1. *Bartoshevich I.A.* Student's language portfolio as a means of monitoring and evaluation activities // Modern technologies of teaching foreign languages: the collection of scientific works on materials of the International scientific-practical conference (January 15, 2018). Ulyanovsk, 2018. Pp. 79–84.
2. *Burmistrova, M.N., Polyakova E.V.* Language portfolio as a means of individualization of educational activity of students of linguistic faculties // Humanization of the educational space: collection of materials of the international scientific conference. Saratov, 2016. Pp. 464-470.
3. *Galskova N.D., Nikitenko Z.N.* Russian language portfolio for primary school. M., 2003. 240 p.
4. *Koryakovtseva N.F.* Modern methods of organizing independent work of foreign language learners. M.: Publishing house of the ARCTIC, 2002. 173 p.
5. *Labazina L.N.* The European Language Portfolio is a means of assessing and self-evaluating students' knowledge of foreign languages // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2003. No. 2 (35). Pp. 119–122.
6. *Loginova E.I.* Language portfolio as a tool for assessing and developing a child in an institution of additional education // Modern trends and innovations in the field of humanities and social sciences: a collection of materials of the scientific and practical conference. Yoshkar-Ola, April 30, 2018. Yoshkar-Ola, 2018. Pp. 221–226.
7. *Miroshnikova O.H.* Professional-language portfolio as a means of implementing a professional component in the process of foreign language training in a non-linguistic university // Higher school teacher in the XXI century. Part I. Collection 6: Proceedings of the international scientific and practical Internet conference. Rostov-on-Don: RSUPS, 2008. Pp. 326–331.
8. *Novikova I.V.* Language portfolio as a means of motivation to learn a foreign language // Linguistic and extralinguistic problems of communication: theoretical and applied aspects: Interuniversity collection of scientific papers. Saransk, 2016. Pp. 177–182.
9. *Polat E.S.* Student's portfolio // Foreign languages at school. 2000. No. 5. Pp. 23.
10. *Raschupkina K.S., Savochkina T.S.* Portfolio as a modern measuring instrument of educational achievements of university students (on the example of a foreign language) // Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology. Tver: Tver State University Publishing House, 2009. No. 3. Pp. 48–64.
11. Pan-European scale for assessing the level of foreign language proficiency. URL: <http://ebcl.eu.com/wp-content/uploads/2011/11/CEFR-all-scales-and-all-skills.pdf/>.

**ЕФЛОВА З.Б.**

кандидат педагогических наук, Ассоциация сельских школ Республики Карелия, Петрозаводск  
E-mail: zeflova@onego.ru

**EFLOVA Z.B.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Association of Rural Schools of the Republic of Karelia, Petrozavodsk  
E-mail: zeflova@onego.ru

## АКТУАЛЬНЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЙ РОССИЙСКОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ И СЕЛЬСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА: ПОДХОДЫ, КОНТЕКСТЫ И КОНЦЕПТЫ

### RELEVANT METHODOLOGICAL TOOLKIT FOR RESEARCHING THE RUSSIAN RURAL SCHOOL AND RURAL TEACHERS: APPROACHES, CONTEXTS AND CONCEPTS

*Определяются методологические подходы, контексты и концепты к исследованиям образования, функционирующего в сельской местности страны, и профессиональной деятельности педагогов современных сельских образовательных учреждений. Ставится вопрос о необходимости перехода от приоритета дефицитного контекста к ресурсно-потенциальному в изучении современной сельской школы и сельского учительства.*

*Ключевые слова: методологические инструменты – подход, контекст и концепт; сельское образовательное учреждение (сельская школа), сельский педагог (учитель).*

*The methodological approaches, contexts and concepts to the research of education functioning in rural areas of the country and the professional activity of teachers of modern rural educational institutions are determined. The question about the need to move from the priority of the deficit context to the resource-potential one in the study of modern rural schools and rural teachers is raised.*

*Keywords: methodological tools – approach, context and concept; rural educational institution (rural school), rural teacher.*

В современной педагогической науке общепотребимо определение методологического подхода как совокупности приёмов изучения действительности и как методологической ориентации исследования, позволяющей субъекту-исследователю эффективно действовать в достижении поставленных целей. В структуре методологического подхода принято выделять основные понятия, принципы как основополагающие идеи и правила его применения, приемы и методы исследования, верифицированные с избранной методологической ориентацией. Здесь предлагается обзор актуальных, с точки зрения автора, основных методологических инструментов в исследовании современного образования, функционирующего в сельской местности страны, сельских образовательных учреждений (организаций) и профессиональной деятельности сельских педагогов.

Согласно мнению авторитетных отечественных методологов В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова и многих других учёных-педагогов, сущность понятия «подход» детерминирована содержанием ведущей идеи, точки зрения или позиции исследователя, представлена концепцией и/или совокупностью принципов, обуславливающих организацию, функционирование и преобразования того или иного явления в сфере образования. Таким образом подход становится основанием образовательной (педагогической, воспитательной...) концепции и стратегии её реализации на практике. Подходов может существовать множество, но для решения конкретной проблемы нужно определить валидные (обо-

снованные, пригодные) и релевантные (существенные и уместные).

В современных исследованиях также популярно использование таких терминов, как «контекст» и «концепт».

Контекст (лат. *contextus* – тесная связь, соединение) – широко используемое понятие в гуманитарных науках, в образовании и в повседневной речи. Контекст строится вокруг понимания и интерпретаций основных понятий исследования. В нашем случае, – вокруг понятий «социокультурная образовательная ситуация в сельской местности», «сельская образовательная организации (сельская школа)», «профессиональная деятельность сельского педагога (учителя)».

Концепт (лат. *conceptus* – схватывание, понятие) – общее понятие, общее представление о чём-либо (Толковый словарь русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова, 1935–1940). Разделяем мнение Г.А. Крюковой, репрезентирующей концепт как представление не только рациональное, но и чувственно-эмоциональное, психологическое. Под концептом также понимаем инновационную идею, обладающую созидательным смыслом, и продукты и/или модели, демонстрирующие эту идею [6].

Принимая за основу определения вышеназванных дефиниций, рассматриваем их в качестве инструментария, востребованного в исследованиях проблем и вопросов образования, реализуемого в современных социально-экономических, социокультурных услови-

ях сельской местности. В актуальный инструментарий данной проблематики включаем:

– методологические основы – научные парадигмы (гуманистическая, непрерывного образования) и подходы (аксиологический, социокультурный, системный, функционально-компетентностный, региональный, персонифицированный);

– контексты – дефицитарный и ресурсно-потенциальный;

– концепт – идею реновации сегментов отечественной системы образования разного уровня (общего, среднего профессионального, высшего) с целью поддержки и развития образования в сельской (негородской) местности, сельской школы и сельского учительства.

Гуманистическая парадигма – идеологическая платформа развития общества и образования как ведущего социального института – основана на безусловном признании человека как уникального феномена природы и общества, выступающего одновременно объектом и субъектом образования и воспитания. Человек как личность и индивидуальность признаётся единственной целью и смыслом образования (Д.С. Лихачёв, Э. Фромм, Ф. Энгельс и др.).

Парадигма непрерывного образования – «образования через всю жизнь» – за последние полвека стала магистральным направлением развития образования в мире и нашей стране: провозглашает образование как базовую потребность человека, определяет ориентиры проектирования и построения системы образования, профессионально-личностного развития и саморазвития, в том числе учителя сельской школы. (И.А. Колесникова, Л.Н. Лесохина, В.В. Сериков, Р.М. Шерайзина, J. Delors и др.).

Среди множества сосуществующих в настоящее время подходов, реализуемых в русле гуманистической парадигмы образования и парадигмы непрерывного образования, к востребованным в означенной проблематике исследования относим нижеследующие.

Аксиологический *подход*, в основание которого заложена философская теория ценностей, предполагает ориентацию непрерывного образования современных сельских школьника и учителя на гуманитарные и социально-педагогические ценности, в центре которых ценность человеческой жизни, гуманной, свободной и созидательной; предусматривает в процессе непрерывного образования приобщение и присвоение ценностей духовной и материальной общечеловеческой культуры и культуры, характерной для сельской территории (А.П. Валицкая, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, В.А. Слостенин и др.). Система ценностей, будучи уникальной и неповторимой у каждого из них, включает не только общечеловеческие ценности, но и специфические «сельские», обусловленные особыми обстоятельствами образа жизни на селе. Например, по мнению многих современных исследователей, в иерархии ценностей современного сельского педагога высокие позиции должны занимать: народная

культура и этнокультурные ценности (М.И. Алдошина, Г.Н. Волков, Д.А. Гусев, Кукушин и др.), малая родина и сельский образ жизни (А.А. Алексеев, М.М. Громыко, А.В. Нагибина, Н.А. Пархоменко и др.), сельское детство и сельская семья (М.П. Гурьянова, З.Б. Ефлова [3], Г.Е. Котькова, Н.Б. Крылова, М.М. Плоткин, В.Р. Ясницкая и др.).

Социокультурный подход, истолковывает обусловленность социальных, в том числе педагогических, явлений социальными и культурными обстоятельствами в конкретный исторический период. Согласно данной трактовке, существует зависимость жизнедеятельности сельской школы от воздействия факторов и условий её ближайшего окружения. Социокультурные ситуации жизнедеятельности сельских образовательных учреждений, обладая определёнными общими характеристиками (общероссийскими «сельскими»), отличаются в их детерминированности природно-географическими, экономическими, производственными, культурными, национально-этническими факторами (региональными и локальными), что позволяет говорить об их уникальности (А.М. Цирульников) [10]. Профессиональная деятельность сельского педагога также находится под влиянием своеобразия социокультурной ситуации конкретной сельской территории, особенностей конкретного сельского образовательного учреждения и обладает, таким образом, специфическими характеристиками.

Среди отечественных изысканий, выполненных с позиций социокультурного подхода к развитию образования, выделим работы, акцентирующие также региональный подход к образованию в сельской местности, к профессиональной деятельности и подготовке сельских педагогов (И.Д. Бажина, И.А. Журавлева, Н.А. Лоншакова, И.Г. Металова).

Системный подход, предполагает рассмотрение, изучение и преобразование педагогических явлений в их целостности и одновременно во взаимосвязанности и взаимообусловленности внутренних и внешних факторов и компонентов. Анализируемые с позиции системного подхода, эти явления рассматриваются как подсистемы, имеющие особые родовые признаки при сохранении общности видовых характеристик, предопределяющих единство и цельность системы (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Ф.Ф. Королев, Б.Ф. Ломов и др.). Системный подход означает выстраивание структуры во взаимосвязи её компонентов, создание и запуск механизмов, обеспечивающих функционирование системы.

Применение нижеследующих двух подходов справедливо в отношении всех субъектов системы образования в сельской местности. Здесь в качестве важной иллюстрации акцентируем внимание на профессиональной деятельности сельского педагога в связи с его ключевой, то есть ведущей, определяющей ролью в сельской школе и в сельском социуме.

Функционально-компетентностный подход к педагогической деятельности представляет собой согласование положений двух известных и признанных

отечественной и мировой наукой подходов – функционального и компетентностного, достижение их когерентности на основе интеграции априорного и целесообразного.

Функциональный подход к педагогической деятельности признаёт многоплановость, структурированность и многомерность её функций, их иерархизацию и детализацию (Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, Г.Н. Травников и др.). Данный подход положен в основу действующих стандартов профессиональной деятельности, где определены основные профессиональные функции педагога, однако, по нашему мнению, без необходимого учёта социокультурной обусловленности этой деятельности [4]. Профстандарты, имеют унифицированный характер, точнее, усреднённый и приложимый, прежде всего, к деятельности городского педагога.

Компетентностный подход к профессиональной педагогической деятельности (А.Г. Бермус, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.А. Исаев, Г.К. Селевко, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, J. Delors, J. Raven и мн. др.) интерпретирует деятельность учителя как сложный упорядоченный комплекс компетенций, обеспечивающих способность и определяющих успешность педагога в решении профессиональных задач. Компетентность – это протеическое (способное меняться) и лабильное (склонное к изменениям) многоаспектное новообразование в структуре личности, с неэлементарной композицией компетенций, среди которых приоритетны профессионально-личностные компетенции в их внутренне-внешней обусловленности.

Функционально-компетентностный подход к профессиональной деятельности учителя в сельской школе и в сельском социуме предполагает, что результатом его непрерывного профессионального образования являются компетенции как готовность и способность решать профессиональные задачи в меняющихся, в том числе, в неопределённых условиях функционирования образовательной организации в непростой и неоднозначной социокультурной образовательной ситуации на селе; предусматривает формирование и развитие у сельского педагога общепедагогических, профессиональных педагогических и дополнительных компетенций – обладание достаточной компетентностью для выполнения профессиональных функций, круг которых в условиях современного села, значительно шире нормативных и известных традиционно «сельских» обязанностей, а конкретное содержание уникально, поскольку во многом предопределяется своеобразием региональной и местной ситуаций [4].

Персонифицированный подход в образовании ряд исследователей рассматривают как продолжение и развитие известного личностно-ориентированного подхода к обучению, воспитанию и развитию человека (Ф.А. Белов, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.). «Персонифицированный подход, – утверждает Т.В. Галкина, – постулирует понимание субъекта обучения как сложной, многоуровневой, открытой, само-

организующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и генерировать новые формы организации своей жизнедеятельности» [2, с. 11]. Под субъектами понимаем, как сельского ребёнка, так учителя, а на селе – также молодёжь и взрослых представителей местного сообщества.

Дополним, что сельского педагога (учителя, воспитателя, руководителя, специалиста образования) представляем и позиционируем как персону – целостную, самоопределяющуюся, самоорганизующуюся и саморазвивающуюся систему, включающую в себя характеристики личности, индивидуальности, субъекта. Сельский педагог занимает особое положение в сельском социуме: общественное признание и уважение, авторитет персоны – такое место традиционно занимал и занимает сельский учитель в местном сообществе.

Обратимся к контекстам исследований проблем и вопросов образования в сельской местности.

*Дефицитарный контекст.* Дефицитарный (лат. *deficit* – недостаточность) контекст, то есть связанный с нехваткой необходимого для нормального развития и функционирования чего-либо. Как показал анализ, в современных научных исследованиях, а также в федеральных и региональных программах и проектах развития образования, дефицитарный контекст является преобладающим: учёные констатируют дефициты – управленцы определяют пути их ликвидации. В отношении образования на селе, в сравнении с городом, дефицитарный контекст усугубляется до особой остроты.

Например, довольно типична дефицитарная ситуация, представленная в статье С.В. Смирновой и А.К. Киселевой – исследователей из Республики Коми, типична для многих регионов страны: «Не удастся обеспечить одинаково высокий уровень образовательных услуг во всех общеобразовательных организациях, независимо от места их расположения и контингента. В число неуспешных попадают в основном школы, работающие в сложных социальных условиях (район, где проживают семьи с социально-экономическим неблагополучием; район, считающийся криминальным; территориально отделенный район, имеющий проблемы с благоустройством; район с ограниченной транспортной доступностью и др.), со сложным контингентом (дети из малообеспеченных семей; дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, дети с особыми потребностями, дети с проблемами в обучении и поведении и др.)» [9]. В этом примере недостатки образования обусловлены дефицитарностью социокультурной ситуации территории, в преодолении которых участвуют сельская школа и сельский педагог при условии отсутствия у последнего собственных профессиональных дефицитов.

Согласно рекомендациям федеральных органов управления образованием, под профессиональными дефицитами в образовании понимаются «профессиональные компетенции педагогических работников, которые отсутствуют вовсе или выражены недостаточно для эффективного осуществления образовательной деятельно-

сти» [7]. Преодоление или восполнение дефицитов – это разрешение имеющихся у педагогов затруднений, которые не позволяют им успешно реализовывать функции, предназначенные профессиональной педагогической деятельности.

Круг дефицитов сельской школы можно очертить идеологическими, научными, управленческими, организационными, кадровыми, материально-техническими, нормативно-правовыми и иными видами дефицитов.

Однако можно и нужно (!) сосредоточить внимание не только на недостатках, но и на преимуществах сельской школы, которые есть и таковых немало.

Актуален ресурсно-потенциальный контекст исследований, где исходной категорией выступают ресурсы. Ресурсный контекст или подход известен в социологии, в частности, он представлен концепцией капиталов П. Бурдьё, выделившим три основные формы капитала экономический, культурный и социальный. Социальный капитал он рассматривает как наиболее потенциальный [1]. Эти идеи развивают исследования З.П. Замараевой, проводимые в сфере социальной защиты и базирующиеся на положении о том, что личность или социальная группа могут актуализировать собственные возможности и повысить уровень собственной социальной субъектности [5].

В переносе фокуса исследований с дефицитарного контекста на ресурсно-потенциальный видим возможность поддержки наукой положительной репутации и позитивных перспектив развития образования на селе.

Относительно современных концептов в зарубежных и в отечественных исследованиях встречаемся с множеством разных инновационных идей. Безусловно жизненно важны концепты информатизации, здоро-

вьесбережения, функциональной грамотности, диджитализации и иные, возникающие в ответ на вызовы современного мира к образованию вообще и к образованию на селе, в частности.

Здесь обращаем внимание на идею реновации системы образования как концепт, востребованный в современной сложной социально-экономической социокультурной ситуации российского села и неустойчивого положения сельской школы. Целесообразные системные преобразования в образовании в сельской местности, по нашему мнению, должны представлять собой реновацию, понимаемую как улучшение, реконструкцию существующей системы и её подсистем без нарушения общей целостности конструкции [4]. То есть, действовать вдумчиво, последовательно и без спешки, сохраняя лучшие традиции и оберегая уникальность феноменальных явлений России – сельской школы, сельского учительства, сельского детства.

К резюме. В заключение следует отметить, что представленный обзор методологических инструментов, актуальных в исследовании российской сельской школы и сельского учительства – подходов, контекстов и концептов – ни в коей мере не претендует на завершенность. При этом надо признать, что положение с фундаментальными исследованиями в проблематике сельской школы и сельского учительства в настоящее время не может удовлетворить постоянно растущие и динамично меняющиеся запросы науки и практики образования, что внимание педагогической науки к потребностям образовательных учреждений системы образования страны, не является достаточным.

### Библиографический список

1. Бурдьё П. Формы капитала // Западная экономическая социология. Хрестоматия современной классики / Науч. ред. и сост. В.В. Радаев; пер. М.С. Добряковой и др. Москва. 2004. С. 519–536.
2. Галкина Т.В. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2011. 39 с.
3. Ефлова З.Б. Детство в пространстве российской школы или размышления о том, что «... будет Детство где-то, но не здесь?» // Сельская школа. Практический журнал руководителей и учителей сельских школ. 2017. № 4. С. 3–11.
4. Ефлова З.Б. Концептуальные основы непрерывного образования сельского педагога России // Педагогика сельской школы. 2020. № 2 (4). С. 112–128. DOI 10.20323/2686-8652-2020-2-4-112-128.
5. Замараева З.П., Воронова К.А., Телегина Г.А. Социальная безопасность детства в регионе: ресурсно-потенциальный подход // Ойкумена. 2018. № 1. С. 7–18.
6. Крюкова Г.А. Концепт. Определение объёма содержания понятия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 59. С. 128–135.
7. Об утверждении методических рекомендаций по созданию и обеспечению функционирования центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов, центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в рамках федерального проекта «Учитель будущего»: распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 30 апреля 2019 г. № МР-4/02 вн. [Электронный ресурс] URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_341264/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_341264/) (дата обращения: 24.12.2021)
8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013г. №544н (с изм., внесенными Приказом Минтруда России от 25.12.2014 N1115н). [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения 24.12.2021).
9. Смирнова С.В., Киселева А.К. Преодоление профессиональных дефицитов педагогов в системе дополнительного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. 2017. Выпуск 2 (31). С. 29–34.
10. Цирульников А.М. Развитие образовательных систем. Методология и методы социокультурного анализа // Управление образованием: теория и практика. 2014. № 4. С. 29–56.

### References

1. *Bourdieu P.* Forms of capital // Western economic sociology. Reader of modern classics / Scientific. red. and comp. V.V. Radaev; per. M.S. Dobryakova and others. Moscow. 2004. Pp. 519–536.
  2. *Galkina T.V.* Personalized approach in the system of additional professional education of specialists in the social sphere: abstract of dises. of Dr. of Pedagogical sciences. Moscow, 2011. 39 p.
  3. *Eflova Z.B.* Childhood in the space of the Russian school or thinking that “... there will be Childhood somewhere, but not here?” // Rural school. Practical journal of leaders and teachers of rural schools. 2017. No. 4. Pp. 3–11.
  4. *Eflova Z.B.* Conceptual foundations of lifelong education of a rural teacher in Russia // Pedagogy of a rural school. 2020. No. 2 (4). P. 112-128. DOI 10.20323 / 2686-8652-2020-2-4-112-128.
  5. *Zamaraeva Z.P., Voronova K.A., Telegina G.A.* Social security of childhood in the region: resource-potential approach // Oikumena. 2018. No. 1. Pp. 7–18.
  6. *Kryukova G.A.* Concept. Determination of the scope of the content of the concept // Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. 2018. No. 59. P. 128-135.
  7. On the approval of methodological recommendations for the creation and maintenance of the functioning of centers for assessing professional skills and qualifications of teachers, centers for continuous professional development of teachers within the framework of the federal project “Teacher for the Future”: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated. April 30. 2019 No. MR-4 / 02. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_341264/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_341264/)
  8. Professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)”. Approved by order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated 10/18/2013. No. 544n (as amended by the Order of the Ministry of Labor of Russia dated December 25, 2014 N1115n). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>
  9. *Smirnova S.V., Kiseleva A.K.* Overcoming professional deficiencies of teachers in the system of additional professional education // Scientific support of the system of advanced training of personnel. Scientific and theoretical journal. 2017. Issue 2 (31). P. 29-34.
  10. *Tsirulnikov A.M.* Development of educational systems. Methodology and methods of sociocultural analysis // Education management: theory and practice. 2014. No. 4. Pp. 29–56.
-



УДК 372.854

UDC 372.854

**ЗВОНАРЕВА Е.А.**

кандидат химических наук, доцент, кафедра химии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

E-mail: zvolena@yandex.ru

**ЖУКОВА М.И.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра химии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

E-mail: marina.zhukova.1961@list.ru

**ИВАНОВ А.А.**

магистрант, профиль «Химическое образование», ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

E-mail: ivanov.alex96@mail.ru

**ZVONAREVA E.A.**

Candidate of Chemistry, Associate Professor, Departments of Chemistry, Voronezh State Pedagogical University

E-mail: zvolena@yandex.ru

**ZHUKOVA M.I.**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Departments of Chemistry, Voronezh State Pedagogical University

E-mail: marina.zhukova.1961@list.ru

**IVANOV A.A.**

Master's Student, Profile «Chemical Education». Voronezh State Pedagogical University

E-mail: ivanov.alex96@mail.ru

## ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПО ХИМИИ

## ORGANIZATION OF GROUP WORK OF STUDENTS IN THE GENERAL EDUCATIONAL SPACE ON CHEMISTRY

*В образовательном пространстве по химии на основе ФГОС ООО требуется развитие предметных компетенций учащихся и умения учиться самостоятельно. Предметные компетенции включают как формирование и развитие теоретических знаний по предмету, так формирование и развитие экспериментальных умений по предмету химия. В связи с этим на этапах актуализации знаний учащихся и изучения нового материала все чаще используются методы обучения, которые создают условия развития коммуникативных умений и навыков работы в команде. В учебном пространстве по химии все больше используются инновационные педагогические технологии, создающие фундамент для развития предметных компетенций. В том числе применяется, так называемый групповой метод обучения, целью которого является проявление коммуникативных умений учащихся на этапах проверки знаний и усвоения нового материала. Актуальными так же являются и методы группового обучения, которые неотрывно связаны с воспитанием. Групповой метод обучения используется также для взаимоконтроля знаний учащихся, а также для тестового контроля. В данной статье предлагается исследование внедрения в учебный процесс методов и форм группового взаимодействия учащихся и их влияние на мотивацию учащихся. Данные формы рассматриваются на основе ФГОС ООО.*

*Ключевые слова:* групповая форма обучения, познавательная деятельность, системно-деятельностный подход, химическая компетентность, игровые формы обучения, педагогические инновационные технологии.

*The educational space in chemistry based on the Federal State Educational Standard requires the development of subject competencies of students and the ability to study independently. Subject competencies include both the formation and development of theoretical knowledge in the subject, and the formation and development of experimental skills in the subject of chemistry. In this regard, at the stages of updating students' knowledge and learning new material, teaching methods are increasingly used that create conditions for the development of communication skills and teamwork skills. In the educational space in chemistry, innovative pedagogical technologies are increasingly used, which create the foundation for the development of subject competencies. Among other things, the so-called group teaching method is used, the purpose of which is to demonstrate the communicative skills of students at the stages of testing knowledge and assimilating new material. The methods of group teaching, which are inextricably linked with upbringing, are also relevant. The group teaching method is also used for mutual control of students' knowledge, as well as for test control. This article proposes a study of the introduction into the educational process of methods and forms of group interaction of students and their impact on the motivation of students. These forms are considered on the basis of FSES BGE.*

*Keywords:* group form of education, cognitive activity, system-activity approach, chemical competence, game forms of education, pedagogical innovative technologies.

**Актуальность.** Для внедрения ФГОС нового поколения в учебный процесс следует развивать у школьников социальную компетенцию, умение учиться самостоятельно и навыки работы в команде. Актуальность педагогического исследования заключается в применении группового метода обучения и вос-

питания, цель которого состоит в достижении высокого уровня усвоения материала учащимися [3].

Цель исследования состоит в изучении, разработке и внедрении групповых форм работы учащихся при изучении разделов химии.

При проведении групповой работы учитывается

число учащихся, цели, средства, содержание и результаты обучения. Данная работа включает различные формы организации обучения, учитывающие особенности взаимодействия учителя и учащихся, соотношение управления и самоуправления [4].

**Особенности групповой формы работы с учащимися на уроках химии.** Различные формы организации обучения можно представить в виде трехмерной модели по В.И. Андрееву, в основе которой лежит идея системной классификации её элементов: «1) общие формы, включающие взаимодействия всех участников образовательного процесса (индивидуальные, парные, групповые, коллективные, фронтальные); 2) внешние составляющие, которые учитывают передачу учебного материала (урок, игра, семинар, лекция, экскурсия, лабораторное занятие и т.д.); 3) внутренняя составляющая, учитывающая цель обучения (вводное занятие, практическое занятие, комбинированная форма организации занятия)» [1].

Применяя различные формы организации обучения в школе, повышается работоспособность детей, активизируется познавательная деятельность, что способствует достижению усвоения материала на более высоком уровне [5].

Использование данных форм и видов обучения повышает эффективность учебного процесса, способствует развитию различных высших психических процессов, таких как: мышление, память, речь, а также оказывает воспитательное воздействие на обучающихся и на класс в целом.

Внедрение групповых методов в учебный процесс благоприятно влияет на развитие мышления и интеллекта, речи и коммуникативности, приводит к достижению высоких учебных результатов [7].

Групповой метод обучения решает три основные задачи: «1) познавательную, связанную с непосредственной учебной ситуацией; 2) коммуникативную, в процессе которой вырабатываются основные навыки общения внутри группы; 3) социальную, воспитывающую гражданские качества, необходимые для адаптации в обществе» [8].

В ходе групповой работы учащиеся определяют проблему и находят способы ее решения и оперируют свойствами мышления. Они систематизируют, обобщают, классифицируют, проводят аналогии, анализ, абстрагирование.

Групповая работа предполагает применение коммуникации, оспаривания, защиты собственной точки зрения с последующей рефлексией [9].

Считается, что групповые методы работы позволяют вовлечь в учебный процесс всех учащихся, а также способствуют активации мыслительных процессов у учащихся, что делает урок плодотворным. Использование групповых форм позволяет разнообразить уроки и проводить их в нетрадиционной форме, что облегчает поставленную учебную задачу, а также способствует формированию мотивационной деятельности у учеников [2].

### **Практический опыт применения групповой формы работы с учащимися на уроках химии.**

Педагогический эксперимент проводился в школах г. Воронежа. Для выявления отношения учеников к урокам, разработанным с внедрением групповых форм обучения и воспитания, была разработана анкета для учащихся 8 классов. На уроках использовались следующие групповые формы обучения: деловая игра, тестирование, взаимоконтроль, соревнования в виде уроков в нетрадиционной форме (КВН, «Что? Где? Когда?», Станции).

Рассмотрим уроки с внедрением групповых форм обучения. В 8 классе был проведен урок – игра, по теме «Основные классы неорганических соединений», на уроке применялась не только групповая форма организации учебной деятельности, но и фронтальная и индивидуальная. Урок был направлен на обобщение и систематизацию знаний, умений и навыков. Необходимым оборудованием на уроке послужили: ноутбук и мультимедийный проектор. Урок был разделен на 6 этапов.

I этап – «Организационный момент», где происходило приветствие учащихся, и был задан вопрос, исходя из ответов на который, учащиеся сами смогли сформулировать задачи урока.

II этап – «Мотивация познавательной деятельности», был выведен на слайд эпиграф, из текста которого ученикам необходимо было извлечь нужный материал.

III этап – «Обобщение и систематизация знаний», был дан тест под названием «Проверка Багажа», который включал в себя 10 вопросов. Такое название он получил в связи с тем, что на уроке ребята должны были отправиться в «путешествие» по станциям, но прежде чем это сделать, необходимо было проверить «багаж знаний». На партах у учащихся находился раздаточный материал [6].

После ответов на вопросы теста ребятам была предложена следующая форма группового метода – взаимоконтроль. Учащиеся должны были со своим соседом по парте поменяться листком с ответами, для проверки. Далее все работы были отданы учителю на проверку. Следующий шаг учителя был рассказ о путешествии детей на поезде «Химический экспресс», где продолжится их поход по станциям. В экспрессе три вагона, следовательно, необходимо разделить учеников на три группы – три ряда (вагона).

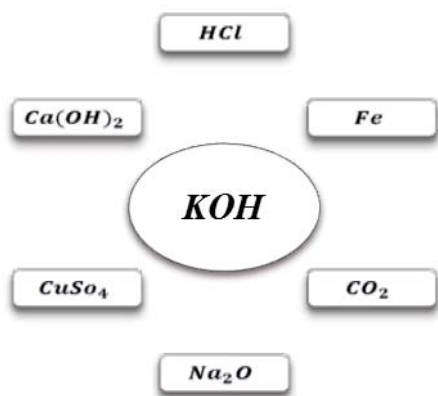
Игра включала в себя 5 станций, на каждой нужно было выполнять различные задания, что способствовало развитию интереса учащихся и усилению мотивации ребенка к изучению материала на уроке химии.

1) Станция «Мыслительная». Каждой группе необходимо вспомнить как можно больше формул кислот, солей, оксидов и оснований и занести данные в таблицу.

Оксиды	Основания	Кислоты	Соли

2) Станция «Интеллектуальная». Необходимо каждой группе нужно соединения центральное вещество, с теми веществами, с которыми оно будет реагировать

(можно стрелочками, можно знаком (=)).



3) Станция «Ботаническая». Группам нужно записать слова, которые у них ассоциируются со словами: оксиды, кислоты, основания.

4) Станция «Почтовая». На этой станции группам предоставляется возможность использовать химический эксперимент, который также положительно влияет на познавательную активность школьников.

Учащимся предлагается решение качественной задачи. В трёх пробирках находятся бесцветные прозрачные жидкости: раствор NaOH, раствор NaCl и дистиллированная H<sub>2</sub>O. Задание: опытным путём определите содержимое всех пробирок.

5) Станция «Логическая». Группам необходимо, используя логику, составить условие задачи и решить ее, имея некоторые фрагменты задачи. Фрагменты представлены ниже.

Дано:  
m (Na) = 2,3 г

Найти:  
V(H<sub>2</sub>) – ?

Решение:

6) Станция «Шифровая». Группам нужно осуществить превращение по схеме, а также записать уравнения реакций и расставить коэффициенты.

P → оксид → кислота → кислая соль → средняя соль.

IV этап – «Подведение итогов». В форме беседы, учитель подводит итоги урока-игры, а также объявляет группу (команду), которая набрала наибольшее количество баллов в ходе урока.

V этап – «Домашнее задание». Ученики получают

домашнее задание и записывают его в тетрадь.

VI этап – «Рефлексия». Учащимся предлагается оценить свою деятельность на уроке, дать оценку полученным знаниям, их значимости в дальнейшей деятельности: (сегодня я узнал...; было интересно...; было трудно...; я приобрел...; я научился...; меня удивило...; урок дал мне для жизни...).

Ученики с удовольствием принимали участие в ходе урока, для них особенно важно выполнение задания «не одному». Групповая работа всегда вызывает большой интерес обучающихся. Содержание урока – игры соответствовало возрастным особенностям детей, а это играет тоже немаловажную роль. Материал был специально подобран, чтобы дети могли логически мыслить. Соревновательный и игровой характер урока вовлек учащихся в учебный процесс и вызвал бурю положительных эмоций.

При такой работе ученики учатся решать учебные задачи самостоятельно, выбирая оптимальный темп работы и выполняя все поставленные задачи. Это происходит за счет общения друг с другом, возникает сотрудничество между учащимися, они чувствуют ответственность за свое дело. Так, работая на уроке в группе, оценка зависит не от одного ученика, а от всех членов группы, потому что у обучающихся одно общее дело, где каждый вносит свой вклад, оказывая помощь друг другу. При работе в парах и малых группах появляется возможность исправить ошибки до того, как проверит работу педагог, это все благодаря взаимопомощи и взаимопроверке.

**Заключение.** При внедрении групповой работы происходит повышение учебной и познавательной мотивации. Еще одной из важных особенностей групповой работы является то, что у учащихся снижается уровень тревожности, так как у большинства учеников есть страх оказаться неуспешным и некомпетентным в решении каких-то задач, а работа в группе позволяет решить эту проблему.

Внедряя в учебный процесс уроки с использованием групповых форм работы, педагог формирует у учащихся коммуникативные навыки, обучающиеся учатся сотрудничать друг с другом, ведут групповые дискуссии, пытаются находить ответы на вопросы и решать задачи совместно, работая при этом над своими ошибками.

Таким образом, в процессе обучения химии групповая работа может применяться на всех этапах урока, как одно из условий активизации учебной деятельности школьников, которые могут находиться на различных уровнях учебных достижений.

### Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033400 – «Педагогика» и доп. квалификации «Преподаватель высшей школы» / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновац. технологий, 2005. 499 с.
2. Береснева Е.В. Современные технологии обучения химии: учебное пособие / Е.В. Береснева. М.: Центрхимпресс, 2004. 142 с.
3. Реан А.А. Психология и педагогика : [Общ. психология и педагогика. Педагогика и психология личности. Личность учащегося в пед. процессе. Методы психол.-пед. диагностики] : Учеб. для вузов / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. СПб. : Питер,

2000. 432 с.

4. *Волкова Н.В.* Развитие информационных умений учащихся при обучении химии в основной школе / Н.В. Волкова. // Актуальные проблемы химического образования : V Всероссийская научно-методическая конференция с международным участием. Москва : МИОО, 2014. 251 с.

5. *Высоцкая Е.В.* Деятельностный подход к построению учебных предметов. Химия как учебный предмет / Е.В. Высоцкая, И.В. Рехтман. Москва : Author's club, 2015. 91 с.

6. *Жарова Л.В.* Учить самостоятельности : Кн. для учителя : [Пособие для студентов пед. ин-тов и учителей] / Л.В. Жарова. М. : Просвещение, 1993. 203 с.

7. *Калмыкова З.И.* Зависимость уровня усвоения знаний от активности учащихся в обучении / З.И. Калмыкова // Современная педагогика. 2000. №7. С. 18.

8. *Сковыро Е.Д.* Применение парной и групповой форм работы на уроках в начальной школе / Е.Д. Сковыро // Начальная школа плюс до и после. 2011. № 10. С. 56 – 59.

9. *Уварова М.Л.* Развитие познавательного интереса учащихся на уроках химии через индивидуальные и коллективные формы работы / М.Л. Уварова. // Молодой ученый. 2016. № 19 (123). С. 399 – 401.

### References

1. *Andreev V.I.* Higher education pedagogy. Innovation and prognostic course: a textbook for university students studying in the specialty 033400 – «Pedagogy» and additional qualification «Higher school teacher» / V.I. Andreev. Kazan: Center for Innovation technologies, 2005. 499 p.

2. *Beresneva E.V.* Modern technologies of teaching chemistry: a tutorial / E.V. Beresneva. M. : Tsentrkhimpres, 2004 . 142 p.

3. *Rean A.A.* Psychology and pedagogy: [General psychology and pedagogy. Pedagogy and personality psychology. The personality of the student in the pedagogical process. Methods of psychological and pedagogical diagnostics]: Textbook for universities / A.A. Rean, N.V. Bordovskaya, S.I. Rozum. SPb. : Peter, 2000 . 432 p.

4. *Volkova N.V.* Development of students' information skills in teaching chemistry in basic school / N. V. Volkova. // Actual problems of chemical education : V All-Russian scientific and methodological conference with international participation. Moscow: MIOO, 2014 . 251 p.

5. *Vysotskaya E.V.* An activity-based approach to the construction of educational subjects. Chemistry as an academic subject / E.V. Vysotskaya, I.V. Rekhman. Moscow: Author's club, 2015 . 91 p.

6. *Zharova L.V.* Teach independence: Book. for teachers: [Handbook for students ped. in-tov and teachers] / L.V. Zharova. M.: Education, 1993 . 203 p.

7. *Kalmykova Z. I.* Dependence of the level of assimilation of knowledge on the activity of students in learning / Z.I. Kalmykova // Modern pedagogy. 2000. № 7. Pp. 18.

8. *Skovyro E.D.* Application of pair and group forms of work in the classroom in elementary school / E.D. Skovyro // Elementary school plus before and after. 2011. № 10. Pp. 56 – 59.

9. *Uvarova M.L.* Development of the cognitive interest of students in chemistry lessons through individual and collective forms of work / M.L. Uvarova. – [Text: direct, electronic] // Young scientist. 2016. № 19 (123). Pp. 399 – 401.

---

---

УДК 378.147

UDC 378.147

**ЗЕЛЕНИНА Е.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и перевода, Тульский государственный университет  
E-mail: ZeleninaE@yandex.ru

**ZELENINA E.V.**

Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Tula State University  
E-mail: ZeleninaE@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ОСОБЕННОСТЯМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
РАЗЛИЧНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ПЕРИОДОВ**

**DEVELOPMENT OF STUDENTS' INTEREST IN LINGUISTIC ASPECTS OF THE ENGLISH LANGUAGE  
OF DIFFERENT HISTORICAL PERIODS**

*В настоящее время наблюдается рост популярности научных исследований, посвященных генезису английского языка. Внести свой вклад в эту сферу науки в будущем смогут выпускники направления «Лингвистика» при наличии сформированности устойчивого интереса к историческим аспектам английского языка. В данной статье представлена разработанная автором технологическая схема проблемного обучения, реализация которой позволяет целенаправленно развивать интерес студентов к изучению лингвистических особенностей английского языка различных исторических периодов.*

*Ключевые слова:* проблемное обучение, интерес, студенты-лингвисты, история английского языка

*Modern times are characterized by growing popularity of scientific research in the field of the English language genesis. Linguistics graduates will be able to contribute to this area of research provided that the long standing interest in the historical aspects of the English language has been developed at university. The article presents the author's technological scheme of problem-based teaching, the implementation of which leads to the development of students' interest in research of linguistic aspects of the English language spoken during different historical periods.*

*Keywords:* problem-based teaching, interest, linguistics students, history of the English language.

Научные исследования в области исторического развития английского языка переживают в настоящее время период подъема и популяризации результатов среди широкой аудитории. Благодаря достижениям в сфере компьютерных технологий идеи ученых-лингвистов в области реконструкции английского языка прошлого обретают материальное, чаще всего цифровое, воплощение и становятся доступными для всех заинтересованных лиц. Сегодня погрузиться в мир английского языка, существовавшего столетия назад, возможно с помощью подключения к сети Интернет. Научные статьи с актуальными данными о лингвистических явлениях определенного временного этапа, копии документов различных периодов с переводами и пояснениями, аудиозаписи древних текстов, озвученные максимально близко к оригиналу, онлайн-словари и списки наиболее употребляемых слов из разных эпох с транскрипцией и озвучиванием, – далеко не полный перечень ресурсов, которые всемирная паутина предоставляет пользователям. За этим богатством стоит многолетний исследовательский труд ученых-лингвистов, для которых изучение прошлого английского языка стало актуальным направлением научных разработок современности.

Внести свой вклад в развитие исторического направления научных исследований, достойно представив российскую научную школу в мировом сообществе в будущем, смогут и выпускники направления

«Лингвистика», сферы профессиональной деятельности которых, согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования [5], включают сферу научных исследований, а одной из задач профессиональной деятельности выступает научно-исследовательская.

В качестве фактора, который наряду с другими причинами может оказывать влияние на формирование у студентов позитивного восприятия образовательного процесса в настоящем и на выбор профессии ученого в будущем, в данной статье мы рассматриваем интерес. Разделяя взгляды Б.Г. Ананьева, о том, что интерес, возникший в процессе обучения, «активизирует умственную деятельность не только в данный момент, но и направляет ее к последующему решению интеллектуальных задач, т.е. способствует организации последующей деятельности» [1, с. 263-264], мы полагаем, что интерес, развиваемый преподавателем у студентов при изучении истории английского языка в университете, возможно рассматривать как предпосылку интеллектуальной готовности студента к последующей научной работе в данной области.

Однако, как показывают педагогические наблюдения, интерес студентов, целенаправленное развитие которого не является одной из задач методических действий преподавателя, отличается нестабильностью. В частности, в начале изучения зарождения английско-

го языка интерес студентов вызывают почти сказочные истории о войнах и драконах из древних текстов, названия древнегерманских племен, древнеанглийский алфавит с руническими буквами благодаря своей необычности, уникальности. На этапе ознакомления с классами древнеанглийских глаголов, то есть с материалом, восприятие которого требует значительных интеллектуальных усилий, интерес студентов удается сохранить преимущественно благодаря различным факторам, не всегда связанным с содержанием обучения.

В связи с этим представляется целесообразным уже на этапе подготовки в высшей школе целенаправленно развивать интерес студентов к изучению лингвистических особенностей английского языка различных исторических периодов как к области перспективных научных исследований в возможной сфере профессиональной деятельности.

С целью выявления факторов, которые могут способствовать или препятствовать развитию интереса студентов к исследованию лингвистических особенностей при изучении истории английского языка, мы провели анкетирование студентов-лингвистов, обучающихся по направлению «Лингвистика» в Тульском государственном университете. Проанализировав результаты анкетирования, вопросы которого подразумевали как выбор из предлагаемых ответов, так и возможность предложить свой собственный ответ, мы составили реестр факторов, влияющих положительно и отрицательно на развитие интереса студентов.

Приведем факторы, положительно влияющие на развитие интереса студентов к изучению лингвистических особенностей английского языка различных исторических периодов:

- увлекательность содержания и форм преподнесения материала преподавателем;
- ораторское мастерство преподавателя;
- разнообразие форм и методов проведения учебных занятий;
- использование средств визуализации (презентаций, схем, таблиц и т.д.);
- оригинальные практические задания, требующие нестандартного мышления, применения творческих способностей.

Анализируя ответы студентов, можно сделать вывод о том, что на развитие интереса значительное влияние оказывают педагогические действия, методика и профессиональные качества преподавателя, а также содержание обучения.

Приведем перечень наиболее значимых, по мнению студентов, факторов потенциального снижения интереса к изучению лингвистических особенностей английского языка различных исторических периодов:

- сложность и объем изучаемого лингвистического материала, обусловленные синтетическим строем древнегерманских языков и английского языка раннего периода;
- динамика переключения в рамках одной учебной дисциплины между историческими периодами

развития языка, характеризующимися значительными отличиями в области орфографии, произношения, грамматики, словарного запаса;

- необходимость хранения в памяти значительного количества правил и законов, фиксирующих мельчайшие изменения в области фонетики, орфографии, синтаксиса, словарного запаса английского языка;
- языковая интерференция, при которой лингвистические представления в области современного языка механически переносятся на правила языка более ранних периодов.

Таким образом, выявленная нами совокупность факторов потенциального снижения интереса к изучению лингвистических особенностей английского языка различных исторических периодов связана преимущественно со сложностью, объемом и спецификой лингвистического материала, восприятие которого требует серьезных волевых усилий и самодисциплины от обучающегося.

Целесообразно подчеркнуть, что сомнений в важности изучения исторического развития английского языка как таковой у студентов-лингвистов, как правило, не возникает. Как показало проведенное нами анкетирование, 95% студентов убеждены, что изучение истории языка «дает возможность глубже узнать современный английский язык», 92% студентов считают, что «изучение древних периодов в развитии языка объясняет современную языковую ситуацию», «помогает получить полную и всестороннюю характеристику процессов, происходящих в языке».

В связи с вышесказанным мы приступили к анализу педагогических технологий, обладающих потенциалом для целенаправленного развития устойчивого интереса студентов к изучению лингвистических особенностей английского языка различных исторических периодов.

Вначале мы выделили аспекты учебной деятельности, которые могут служить источниками интереса студентов, опираясь на результаты описанного ранее анкетирования студентов и на педагогические идеи о развитии интереса П. УР [6, с. 45-55]:

- интересная тема;
- значимость изучаемой информации;
- игровой развлекательный характер задания;
- привлекающие внимание учебные материалы;
- апелляция к эмоциям студентов;
- решение сложной, с точки зрения интеллекта или творческих способностей, задачи;
- возможность проявить инициативу в процессе генерации идей;
- отсутствие готовых вариантов решения задачи;
- возможность взаимодействия при выполнении задания;
- возможность высокоорганизованных мыслительных операций;
- индивидуализация.

Далее, применяя указанные аспекты в качестве критериев, мы провели отбор педагогических технологий, задачи которых наряду с другими включают развитие

интереса или мотивации обучающихся.

Дополнительными критериями отбора служили потенциал технологии в сфере активизации учебной деятельности и сочетаемость технологии с содержанием истории английского языка.

В результате отбора в качестве оптимальной педагогической технологии было выбрано проблемное обучение.

Проблемное обучение основано на создании проблемных ситуаций, «активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явление, закон» [4, с. 63].

Именно данная особенность проблемного обучения – актуализация умения видеть за отдельными фактами явление, закон – обуславливает его потенциал с точки зрения развития интереса студентов к пониманию закономерностей функционирования языковых единиц английского языка прошлого, на установление которых выдающиеся ученые-лингвисты затратили (и тратят) немалое количество интеллектуальных усилий.

Как правило, о лингвистических закономерностях, определяющих развитие английского языка во времени, студенты узнают из материала лекций, воспринимая теоретические положения в готовом виде.

В условиях проблемного обучения представляется возможным придать процессу пассивного усвоения теоретического материала активный характер, позволив студентам самостоятельно при направляющей роли преподавателя придти к генезису научных знаний, став субъектами своего обучения, и на основе описания проблемной ситуации, анализа примеров языковых единиц выстроить логику установления лингвистических закономерностей.

Разработанная нами технологическая схема проблемного обучения, нацеленного на развитие интереса студентов к изучению лингвистических особенностей английского языка различных исторических периодов, состоит из нескольких этапов.

В процессе этапа разработки проблемной ситуации осуществляется выбор преподавателем одной из закономерностей (законов, правил, соответствий), характеризующих лингвистическое явление определенного этапа в истории английского языка, творческое осмысление сущности данного явления, формулирование на его основе задания, которое предстоит выполнить студентам. Далее следует подготовка описания проблемной ситуации для студентов, отбор и организация языкового материала, иллюстрирующего ситуацию, подготовка дидактических материалов, с помощью которых студентам предстоит анализировать проблемную ситуацию. Дидактические материалы, иллюстрирующие лингвистическое явление, можно предоставить в виде карточек с целью упрощения лингвистического анализа: перемещая, группируя, классифицируя примеры на карточках, студенты смогут выстраивать логические цепочки преобразования английских языковых структур во времени.

На этапе ознакомления студентов с проблемной ситуацией, описывающей лингвистическое явление из истории английского языка, студентам предоставляется описание проблемной ситуации, дидактический материал для анализа и предлагается задание для выполнения. Для погружения студентов в атмосферу необходимого исторического периода в развитии английского языка целесообразно применение различных средств визуализации, информационно-коммуникационных технологий.

Во время этапа самостоятельного, *направляемого преподавателем*, анализа проблемной ситуации и поиска решения проблемы студенты работают в группах. Задача каждой из групп – изучить проблемную ситуацию, провести всесторонний анализ языкового материала примеров, идентифицировать, описать признаки лингвистического явления в области фонетики, орфографии, грамматики, словарного запаса, сформулировать искомые лингвистические закономерности, регулирующие развитие английского языка. Студенты взаимодействуют в пределах своей группы, консультируются с преподавателем. Направляющая роль преподавателя заключается в активизации обсуждения, акцентировании внимания студентов на верных идеях, консультировании в области лингвистических явлений.

Во время представления *результатов совместной работы*, отражающих решение проблемы, каждая из групп студентов получает возможность изложить сформулированный ею лингвистический закон, интерпретировать его, описать логику проведенного исследования. Студенты из разных групп могут задавать вопросы, обмениваться мнениями, уточнять неясные моменты.

Рефлексия по итогам представления результатов включает выявление верных решений, поиск ошибок в предложенных неверных вариантах решения, обсуждение возникших трудностей. Преподаватель помогает студентам провести критический анализ достижений, корректирует логику исследовательского процесса, указывает правильные формулировки лингвистических закономерностей, регулирующих изменения лингвистических явлений во времени.

В плане организации образовательного процесса в высшей школе рационально включать учебную работу по поиску решения проблемной ситуации в структуру практического занятия, предваряющего лекцию, на которой будет представлен тот теоретический материал, на основе которого она разработана, сочетая ее с проверкой заданий, ориентированных на материал прошлой лекции. Такая структура занятия создает заинтересованность студентов в содержании будущей лекции, готовит их к восприятию сложного теоретического материала.

Приведем примеры проблемных ситуаций, разработанных нами на основе исторических описаний В.Д. Аракина [2] и И.П. Ивановой, Л.П. Чахоян, Т.М. Беляевой [3].

Проблемная ситуация «Первое передвижение согласных».

Описание ситуации. В результате многолетних ис-

следований ученым удалось установить, что фонетическая система древнегерманских языков характеризуется рядом общих особенностей, которые составляют специфические черты данной группы языков. Это позволило сделать вывод о существовании общегерманского языка-основы и датировать его первым тысячелетием до нашей эры. К числу наиболее важных фонетических явлений той эпохи относят первое передвижение согласных, которое происходило между V и II веками до н.э. Данное явление можно наблюдать при сравнении слов общего корня, существующих как в германских, так и в других индоевропейских языках.

**Задание.** Изучите примеры лексических единиц из германских языков (готского, древнеанглийского) и из других индоевропейских языков (латинского, греческого). Проанализируйте фонетический состав предлагаемых примеров и установите ряд согласных звуков, которые были свойственны индоевропейским языкам и определенным образом изменились в германских языках, перейдя в другие звуки. Назовите пары соответствий звуков и сформулируйте закон первого передвижения согласных.

**Методическое пояснение.** Данная проблемная ситуация иллюстрирует закономерность, объясняющую первое передвижение согласных в доисторическую эпоху, выявленную немецким ученым Я. Гриммом на основе анализа значительного объема лексических единиц из различных индоевропейских языков. Результаты передвижения согласных сохраняются в германских языках и в настоящее время: русск. три – англ. three, русск. болото – англ. pool. Студентам предлагается обширная картотека с примерами слов на разных языках, с помощью анализа которых возможно логически прийти к идентификации фонетических соответствий, описанных Я. Гриммом.

**Проблемная ситуация «Склонение древнеанглийских существительных».**

**Описание ситуации.** Анализ и расшифровка древних текстов позволили сделать вывод о том, что особенностью древнеанглийского периода является наличие нескольких типов склонения существительных в английском языке. Ученые-лингвисты выявили, что принадлежность существительного к типу склонения зависела от основообразующего суффикса (аффикса), который уже не был представлен в качестве отдельной морфемы, а слился с корневой морфемой или с окончанием.

**Задание.** Изучите таблицы склонения существительных. Установите закономерности представленных парадигм склонений, выделите типы склонений существительных и распределите таблицы по типам склонений.

**Методическое пояснение.** Данная проблемная ситуация иллюстрирует одну из особенностей синтетического строя древнеанглийского языка, наличие сложной системы склонения существительных: склонение существительных с основой на гласный (сильное склонение), склонение существительных с основой на согласный

-n- (слабое склонение), склонение существительных без основообразующего суффикса/аффикса. Студентам предоставляются таблицы, содержащие примеры склонения существительных с указанием рода, числа, падежа.

В процессе поиска решения проблемы в рамках описанных и аналогичных им проблемных ситуаций студенты развивают аналитические способности, умение мыслить научными категориями.

В результате апробации проблемного обучения, организованного в соответствии с описанной выше технологической схемой в рамках преподавания авторского курса «История и методика преподавания английского языка» в Тульском государственном университете, студентам экспериментальных и контрольных групп было предложено ответить на вопросы разработанной нами анкеты. Цель данного анкетирования заключалась в выявлении интереса к изучению лингвистических особенностей английского языка различных исторических периодов.

Приведем примеры вопросов анкеты:

Представляет ли для Вас интерес изучение фонетических особенностей английского языка различных исторических периодов?

Считаете ли Вы важным включать в свои будущие исследования материал о развитии грамматического строя английского языка?

Хотели бы Вы в будущем проводить исследования в области лексических изменений английского языка различных исторических периодов?

В результате обработки данных анкетирования процент утвердительных ответов на вопросы анкеты в двух экспериментальных группах был существенно выше (80% и 82%), чем в двух контрольных (60 и 65%), в которых проблемное обучение не применялось. Полученные статистические данные позволяют сделать вывод об эффективности разработанной технологической схемы проблемного обучения как способа целенаправленного развития интереса студентов к лингвистическим особенностям английского языка различных исторических периодов.

Отметим, что наблюдаемое положительное отношение к проблемному обучению у студентов экспериментальных групп отражалось не только в развитии интереса, но и в активизации интеллектуальной работы в процессе выполнения на практических занятиях заданий классического характера, в позитивном восприятии сложного лекционного материала.

Таким образом, технология проблемного обучения, применяемая в сочетании с классическими формами аудиторной работы, может рассматриваться как продуктивный способ целенаправленного развития интереса студентов к изучению лингвистических особенностей английского языка различных исторических периодов. Наделяя студентов статусом субъектов обучения, проблематизация учебного материала помогает транслировать обучающимся новые способы мышления и действия, способствует осознанию значимости теоретических знаний благодаря возникающему чув-



ству сопричастности к великим открытиям в области истории языка. Полагаем, что интерес к лингвистическим особенностям английского языка и логика научного мышления, развитые в процессе учебной работы с проблемными ситуациями, организованной по разрабо-

танной технологической схеме, способствуют эмоциональной увлеченности и повышению интеллектуальной готовности студентов к последующей деятельности в научной сфере.

#### Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные труды по психологии. Том второй. Развитие и воспитание личности / Под ред. Логиновой Н.А. Отв. ред. и сост. Коростылева Л.А., Никифоров Г.С. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. 549 с.
2. *Аракин В.Д.* История английского языка: Учеб. пособие. 2-е изд. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003. 272 с.
3. *Иванова И.П., Чахоян Л.П., Беляева Т.М.* Практикум по истории английского языка. Учебное пособие. Изд. 3-е. перераб. СПб.: «Авалон», «Азбука-классика», 2005. 192 с.
4. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302\\_B\\_3\\_31082020.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf) (дата обращения: 10.05.2021).
6. Ur P. A course in English language teaching. 2nd ed. Cambridge University Press, 2012. 325 p.

#### References

1. *Ananyev B.G.* Selected works on psychology. Volume 2. Development and education of the individual / Ed. by N.A. Loginova. Editors-in-chief Korostylyova L.A., Nikiforov G.S. St. Petersburg: St. Petersburg State University Press, 2007. 549 p.
  2. *Araikin V.D.* History of the English language. Textbook. 2nd ed. M.: FIZMATLIT, 2003. 272 p.
  3. *Ivanova I.P., Chakhoyan L.P., Belyaeva T.M.* The English language history workbook. Textbook. Revised 3d ed. St. Petersburg: "Avalon", "Azбуka-klassika", 2005. 192 p.
  4. *Selevko G.K.* Modern educational technologies: textbook. M.: National education, 1998. 256 p.
  5. Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor’s Programme of 45.03.02 Linguistics [Electronic resource]. Access mode: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302\\_B\\_3\\_31082020.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf) (date of access: 20.11.2021).
  6. Ur P. A course in English language teaching. 2nd ed. Cambridge University Press, 2012. 325 p.
-

УДК 881.161.1

UDC 881.161.1

**ИСМАИЛОВА Х.Э.**

кандидат филологических наук, доцент,  
межфакультетская кафедра русского языка,  
Московская государственная консерватория  
им. Чайковского

E-mail: holisa1967@mail.ru

**АРАКАВА КАЭДЭ**

преподаватель фортепиано, Shimamura Music Ltd. (Сима-  
мура Мьюзик Лтд.), Сасебо, префектура Нагасаки,  
Япония

E-mail: himawari148@icloud.com

**ISMAILOVA KH.E.**

Phd in Philology, Associate Professor, Interfaculty  
Department of the Russian Language, Tchaikovsky Moscow  
State Conservatory

E-mail: holisa1967@mail.ru

**ARAKAWA KAEDA**

Piano Teacher, Shimamura Music Ltd, Sasebo, Nagasaki  
Prefecture, Japan

E-mail: himawari148@icloud.com

## ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТАМИ-ЯПОНЦАМИ

### DIFFICULTIES OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BY JAPANESE STUDENTS

*Статья посвящена языковым особенностям изучения русского языка как иностранного студентами японцам. Описываются языковые трудности при освоении русского языка как иностранного. Раскрываются фонетические и грамматические трудности в сопоставлении изучаемого языка и языка носителя. Описываются различия в особенностях произношения между русским и японским языком. В сравнении даются глаголы несовершенного вида и совершенного вида. Сопоставление лексики, фонетики, грамматики русского языка и японского языка дается в примерах.*

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, японский язык, языковые трудности, музыка, произношение, глагол

*The article is devoted to the linguistic features of studying Russian as a foreign language for Japanese students. The article describes the language difficulties in mastering Russian as a foreign language. Phonetic and grammatical difficulties in comparing the studied language and the native speaker's language are revealed. The differences in pronunciation features between Russian and Japanese are described. In comparison, the verbs of the imperfect form and the perfect form are given. The comparison of vocabulary, phonetics, grammar of the Russian language and the Japanese language is given in examples.*

**Keywords:** Russian as a foreign language, Japanese, language difficulties, music, pronunciation, verb.

Предмет исследования данной статьи – цель обучения русскому языку как иностранному в японской аудитории. Мы ставили перед собой следующие задачи: рассмотреть трудности обучения рки японскими студентами; раскрыть особенности фонетических, грамматических трудностей изучения русского языка как иностранного. Для определения целей обучения РКИ в японской аудитории нами были использованы методы анализа, сопоставления, обобщения.

**Фонетические трудности при изучении РКИ японскими студентами.** Русский язык – красивый язык с единством звука за счет эффекта рифмы и с четко организованной дисциплиной. Однако этот увлекательный язык сложен, и, как изучающий русский язык японский студент, бывают моменты, когда понимает, почему его трудно выучить. К сожалению, точно передать своеобразные нюансы русского языка на японский невозможно. Изучение русского языка требует времени и усилий. Но время ограничено, поэтому контроль времени также важен. Японские студенты изучают русский язык 10 месяцев, как и другие студенты на подготовительном отделении [1].

Зрительные и слуховые ощущения могут помочь решить эту проблему. Например картины и фотографии облегчают понимание, потому что мозг полагается на зрение для большей части обработки информации, а также имеет «эффект доминирования изображения» в памяти. Информацию, которая связана друг с другом, легче запомнить, например, слова : преподавательница, две девушки, музыка, песня, фортепиано, ноты, стул, стоять, сидеть, играть, петь...

Даже с таким объемом информации ее легко запомнить, потому что это связанное содержимое.



Рис.1.

Особенно просмотр фильмов и сказок улучшает эффективность памяти, потому что можно запоминать слова рассказ за рассказом. Студентам-японцам труднее всего говорить. Трудно говорить бегло, если японец не может сразу использовать знание лексики и грамматики, которые он выучил. Необходимо использовать приобретённые знания на практике. Это означает, что им нужно распространять знания, чтобы они не просто принимали информации и оставляли их «спать», то есть в пассивном состоянии в памяти. Поэтому полезно объективно оценить своё произношение. Записав свой собственный голос и слушая его, студенты смогут осознанно проанализировать отличие от родного японского произношения. Это также даёт им возможность переосмыслить, приятно или неприятно каждое сказанное им слово для других.

Изучение иностранного языка должно быть добровольным и независимым чтобы лучше понимать язык. Это очень важно. Чем больше интерес к иностранной стране, тем больше у студентов-японцев будет мотивация для изучения языка. Музыка, литература, искусство и даже красивый городской пейзаж демонстрируют величие, великолепие и этническую принадлежность России и привлекают внимание людей во всем мире. Эти области также очень помогают в понимании языка. В каждой стране есть своё отношение к музыке, потому что музыка родилась из окружающей среды, этнической принадлежности и истории народа. Таким образом, Язык и музыка имеют глубокую связь. Понимание языка и изучение музыки находятся во взаимопомощи. Это помогает студентам японцам-музыкантам более теоретически понять русскую музыку [2].

Когда японцы изучают русский язык, возникают различные трудности. Например, одно из них – произношение. Между русским языком и японским языком есть принципиальные различия в особенностях произношения. Простая разница между русским языком и японским языком – это количество потребляемой энергии при разговоре. В японском языке нет большой интонации, и японцы говорят небольшим диапазоном тонов голоса. Поэтому они говорят ровно, относительно без интонации и акцентов. Японский язык – довольно энергосберегающий язык. В русском языке же есть интонация и акценты. Это требует много энергии, например, добавление интонации и изменение высоты голоса. Японцы должны очень внимательно относиться к тому, чтобы говорить с правильной интонацией и акцентами. Даже если японцы произносят русские слова так, как обычно говорят по-японски, это не похоже на русский язык [3].

Мы думаем, что есть также причина, по которой японцам, трудно произносить русский язык из-за звонких и глухих согласных. Это проблема, которая возникает у японцев, которые изучают не только русский, но и иностранные языки. Есть два типа языковых звуков: «глухие звуки», которые произносятся без вибраций голосовых связок, такие как взрывные и фрикативные, и «звонкие звуки», которые произносятся с вибрация-

ми голосовых связок. Когда мы касаемся горла во время произнесения, мы чувствуем дрожь в голосовых связках.

В японском языке всего пять гласных: «А, И, У, Э, О». За исключением произношения «н», японские иероглифы не имеют согласных символов и состоят из «гласных» или «согласных + гласных». Сложность, вызванная этим, заключается в разнице в восприятии слогов в японском и русском языках. В японском языке только «гласные», «согласные + гласные» или «н» считаются одним слогом, и создается ритм. То есть в большинстве случаев чередуются согласные и гласные. Таким образом, этот язык является языком с открытым слогом, где слова в основном заканчиваются гласными.

В японском языке глухие согласные – это «к, с, т, х, п». Однако японцы добавляют к ним гласные, чтобы произносить или записывать их, поэтому нет букв, представляющих глухие согласные.

С другой стороны, в русском языке много слов, оканчивающихся на согласную. В этом языке слоги записываются в различных формах, таких как «только гласный», «согласный + гласный», «гласный + согласный», «согласный + гласный + согласный». В русских словах есть звуки, которых нет в японском языке, поэтому нельзя практиковать произношение, заменяя русские слова японскими буквами. Например: 1. слово: Рахманинов произношение на японском языке ラフマニノフ[ра-фу-ма-ни-но-фу]; 2. слово: фортепиано произношение на японском языке フォルテピアノ[фо-ру-тэ-пи-а-но]

Как упоминалось выше, способ подсчета группы звуков сильно различается в японском и русском языках. Даже если мы осознаем интонацию, слова с неправильным ритмом сами по себе совершенно непонятны русским. Например, слово «пианист» в японском языке состоит из пяти слогов и произносится за пять долей. Произношение на японском языке ピアニスト [пи-а-ни-су-то]

( 1 : согласный, гласный ) + ( 2 : гласный ) + ( 3 : согласный, гласный ) + ( 4 : согласный, гласный ) + ( 5 : согласный, гласный )

С другой стороны, в русском языке мы можем услышать «пиа-нист» в два слога. Таким образом, образ мысли о ритме у японцев и русских совершенно разный.

В характеристиках русских букв и произношении есть некоторые исключительные правила. Изучающим русский язык необходимо помнить следующие правила.

1. Произношение «о» без акцента

Примеры:

голос → произношение [голас]

Перевод на японский язык: 声[коэ] → произношение [коэ]

окно → произношение [акно]

Перевод на японский язык: 窓[мадо] → произношение [мадо]

Буква «я» без акцента может произноситься со звуком, близким к «и».

Пример: Япония → произношение [йапония]

Перевод на японский язык: 日本[нихон]→ произношение [нихон]

## 2. Изменение звонких и глухих согласных

Звонкие согласные	б в г д ж з
Глухие согласные	п ф к т ш с

Эти верхние и нижние буквы представляют собой пару звонких звуков и глухих звуков. Звонкие согласные становятся глухими, а глухие согласные становятся звонкими, что очень важно для правильного произношения русских слов.

Звонкие изменения глухих согласных т, к, с непосредственно перед звонкими согласными. Например: экзамен → произношение [эгзамен]

Перевод на японский язык: 試験[сикэн]→ произношение [сикэн]

Глухие изменения звонких согласных в конце слов: например :

шоколад → произношение [шакалат]

Перевод на японский язык: チョコレート[тёкорэ-то]→ произношение [тёкорэто] ;

друг → произношение [друк]

Перевод на японский язык: 友人[юдзин]→ произношение [юдзин]

Глухие изменения звонких согласных непосредственно перед глухими согласными. Например: автор → произношение [афтор]

Перевод на японский язык: 著者[тёся]→ произношение [тёся]

Случаи, которые не произносятся: Средние «т» и «д» не произносятся из-за соединения согласных -чтн- и -здн-. Например: известный → произношение [извесный]. Перевод на японский язык: 有名な[юэина]→ произношение [юэина];

Другие примеры

солнце → произношение [сонце]

Перевод на японский язык: 太陽[таиё]→ произношение [таиё]

Случаи, когда произношение полностью отличается от звука, соответствующего написанным буквам. Например -тс- произносится как «ц» детский → произношение [децкий]

Перевод на японский язык: 子どもの[кодомоно]→ произношение [кодомоно]

В некоторых словах «г» произносится как «в». Например: сегодня → произношение [севодня]

Перевод на японский язык: 今日[коннити]→ произношение [коннити];

его → произношение [ево]

Перевод на японский язык: 彼の[карэно]→ произношение [карэно]

Буква «ч» произносится как «ш».

что → произношение [што]

Перевод на японский язык: 何[нани]→ произношение [нани]

конечно → произношение [канешна]

Перевод на японский язык: 勿論[мотирон]→ произношение [мотирон]

Слова, в которых «-сч-» и «-жч-» произносятся «щ» счастья → произношение [щастья]

Перевод на японский язык: 幸福[коуфуку]→ произношение [коуфуку]

мужчина → произношение [мушина]

Перевод на японский язык: 男性[дансэи]→ произношение [дансэи]

В японском языке мы читаем только написанные буквы согласно соответствующему произношению. Однако в русском языке есть такие правила исключения, которые сбивают с толку японцев.

## Грамматические трудности освоения русского глагола японскими студентами.

В русском языке существует два типа глаголов: совершенный вид глагола и несовершенный вид глагола. В японском языке, в отличие от русского, нет совершенного вида глагола, соответствующего каждому несовершенному виду глаголу. Поэтому японцы обычно не говорят по-японски с чувством, что употребляем глаголы совершенного и несовершенного вида должным образом. Японцы просто выражают каждый глагол на трех временных линиях: в прошлом, настоящем и будущем. Изучающие русский язык должны правильно использовать их в зависимости от ситуации, чтобы выражать нюансы. Глагол несовершенного вида представляет три временные рамки прошлого, настоящего и будущего. Глагол совершенного вида представляет две временные рамки, прошлое и будущее. Здесь есть проблема, которая сбивает японцев с толку русскими глаголами. Нам нужно понимать, что глаголы несовершенного вида используются для описания повторяющихся действий и процессов, и что глаголы совершенного вида не только указывают на действие, но также на завершение или результат действия.

Примеры: выступать/ выступить

Перевод на японский язык: 「演奏する」

Произношение на русском языке[энсоосуру]

1. Каждый год я выступаю на этом концерте.

Перевод на японский язык: 毎年 私は このコンサートで 演奏する。 [маитосиватасихаконоконсатодээнсоосуру]

2. В следующем месяце я выступлю на этом концерте.

Перевод на японский язык: 来月 私は このコンサートで 演奏する。 [раигэцуватасихаконоконсатодээнсоосуру]

Как и в примере выше, в русском языке есть две пары глаголов: глагол несовершенного вида «выступать» и глагол совершенного вида «выступить». С другой стороны, в японском языке в обоих предложениях используется одна и та же форма глагола. Когда японцы хотят выразить нюансы этих двух предложений, они могут различать их по словам «Каждый год (毎年)» и «В следующем месяце (来月)» вместо глаголов. Когда японцы выражают русское предложение, они должны думать о том, к какому действию оно применимо с точки зрения прогресса, совершенства, продолжения, момента, повторения, опыта, фактов и так далее. В пер-

вую очередь необходимо знать характеристики каждого глагола.

В статье осуществлена попытка описать трудности изучения русского языка как иностранного в японской аудитории. Даются рекомендации теоретического и практического значения. Обучение за 2020–2021 учеб-

ный год прошел в онлайн формате из-за эпидемиологической ситуации в мире. Несмотря на дистанционные формы обучения, несмотря на лексические, грамматические и фонетические трудности японские студенты освоили рубеж первого сертификационного уровня владения русского языка как иностранного.

#### Библиографический список

1. Исмаилова Х.Э., Аракава Каэдэ. Учет особенности национального характера японского студента при изучении русского языка как иностранного // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. №2. (91). С 217-219.
2. イリーナ・ミハルキナ / 翻訳: 西野紗代子, 増田頼子 (2007) “音楽家のためのロシア語 I (3)”, くらしき作陽大学/ユーラシア交流支援センター, 62 – 66 (И.М. Михалкина / перевод Саёко Нисино, Ёрико Масуда Русский Язык для Музыкантов, Курасики Сакуё университет / Центр поддержки евразийского обмена, 2007. 62–66с.)
3. 藻利 佳彦 (2010) “はじめてのロシア語”, 株式会社ナツメ社, 12 (Ёсихико Ёсихико «Первый русский язык», Издательство Нацумэ, 2010, 12 с.)

#### References

1. Ismailova Kh.E, Arakawa Kaede. (2021) Taking into account the peculiarities of the national character of a Japanese student when studying Russian as a foreign language // Scientific notes of Orel State University. Vol. 2-No 91. p. 217-219.
  2. イリーナ・ミハルキナ / 翻訳: 西野紗代子, 増田頼子 (2007) “音楽家のためのロシア語 I (3)”, くらしき作陽大学/ユーラシア交流支援センター, 62 – 66 (M. Mikhalkina / translated by Saeko Nisino, Yeriko Masuda (2007) Russian for Musicians, Kurashiki Sakue University / Center for Support of Eurasian Exchange, 2007. 62-66 p.)
  3. 藻利 佳彦 (2010) “はじめてのロシア語”, 株式会社ナツメ社, 12 (Yoshihiko Yoshihiko «The First Russian Language», Natsume Publishing House, 2010, 12p.)
- 
-

**КРОЛЕВЕЦКАЯ Е.Н.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
E-mail: krolevetskaya@bsu.edu.ru

**KROLEVETSKAYA E.N.**

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogy, Belgorod State, National Research University  
E-mail: krolevetskaya@bsu.edu.ru

**ПОЛИСУБЪЕКТНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА**

**POLYSUBJECT TRAJECTORY OF TEACHER'S PROFESSIONALISM**

*В статье раскрываются особенности педагогического профессионализма, связанного с процессом развития полисубъектности личности педагога как способности занимать активную субъектную позицию в многомерной профессиональной действительности. Автором представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе педагогического института НИУ «БелГУ», направленного на диагностику преобладающих профессиональных траекторий будущих педагогов.*

*Ключевые слова:* профессионализм педагога, полисубъектность личности, профессиональная траектория.

*The article reveals the features of the pedagogical professionalism associated with the process of developing the teacher's personality polysubjectness as the ability to take an active subjective position in a multidimensional professional reality. The author presents the results of an empirical study conducted on the basis of the Pedagogical Institute of the Belgorod National Research University, aimed at diagnosing the prevailing professional trajectories of future teachers.*

*Keywords:* teacher's professionalism, personality polysubjectness, professional trajectory.

Высокий уровень неопределенности, сложности, многомерности и динамизма современного общества неизбежно меняет роль педагога, подвергает пересмотру его профессиональные компетенции, функционал, ценностные основания педагогической деятельности. Традиционная роль педагога как «транслятора знаний молодому поколению» в технологичном информационном обществе преобразуется в гибкий полиролевой набор и палитру профессиональных траекторий педагога. Современный рынок труда дает ему возможность найти и реализовать себя не только в качестве педагога-предметника или педагога-классного руководителя, но и в роли управленца, исследователя, цифрового и медиа-педагога, предпринимателя в сфере образования.

В контексте современных научных исследований [1; 5; 10] выделяется понятие нового профессионализма педагога, который определяется не только фундаментальностью и глубиной знаний предмета, широким кругозором, но вместе с тем, и умением выстраивать на базе предметного содержания активную образовательную деятельность обучающихся, гибко направлять и сопровождать ее, реализовывать персонализированную траекторию обучения, быть организатором и участником проектной деятельности, выступать для воспитанников другом и психологом, а для коллег – наставником и коучем, обогащать педагогическую практику своей исследовательской или инновационной деятельностью и др. К факторам, влияющим на особенности и динамику изменений профессионализма педагога, ученые относят вынужденную в связи с пандемией цифровизацию обучения; необходимость учета в педагогической дея-

тельности особенностей «цифрового» поколения («клиповое» мышление, слабые навыки работы со сложными текстами, многозадачность, хорошие умения онлайн-взаимодействия, низкий уровень развития социальных навыков и др.); изменение запросов родителей, школьников, работодателей, общества и государства на образовательные результаты, выраженные в компетенциях и функциональной грамотности. Последний фактор меняет требования к самому образовательному процессу, на первый план выходят его индивидуализация и персонализация. В персонализированном образовании обучающийся становится субъектом своего развития, а педагог – навигатором в построении и реализации индивидуальных образовательных траекторий ученика.

Усложнение педагогических функций, ролей, видов деятельности педагога, необходимость включенности его во многие сферы жизни общества выводит нас на проблему полисубъектности личности педагога. Исследователи проблемы полисубъектности личности (И.В. Вачков [2], С.П. Иванова [6], Е.В. Фалунина [9]) рассматривают ее как высший уровень развития субъектности личности, который обеспечивает эффективность работы педагога в пространстве современного образования. Теоретическое осмысление категории полисубъектности личности задает стратегический вектор развития нового педагогического профессионализма, формирующего уникальное поле для субъектной активности, отражающее всю сложность и многообразие субъекта.

На наш взгляд, полисубъектность личности педагога – это его готовность к полиролевой, поли-

функциональной профессионально-педагогической деятельности, к использованию педагогом широкого и гибкого репертуара эффективных педагогических ролей, к развитию профессионализма и профессиональной карьеры по различным выбранным направлениям. Она интегрирует в себе все уровни существования и становления педагога, его субъектные качества, профессиональные смыслы и ценности; позволяет педагогу быть автором своей профессиональной траектории, осуществлять «самостроительство» на основе свободного выбора.

По сути о полисубъектной позиции педагога говорит Митина Л.М., описывая его полиролевое поведение как «поведение, характеризующееся широким спектром различных профессиональных и внепрофессиональных ролей, обусловленных особым сочетанием интегральных личностных характеристик (гибкости, компетентности, направленности). К психологическим особенностями полиролевого поведения педагога автор относит: широкий репертуар эффективных педагогических ролей; сочетание различных видов педагогической направленности с преобладанием гуманистической (направленности); социальную (ролевою) компетентность; гибкость и спонтанность поведения, обеспечивающую легкость смены ролей; многообразие защитных механизмов с преобладанием зрелых защит; ориентацию в коммуникативных установках на творческие эго-состояния; интернальность поведения» [8].

То есть современный педагог реализует себя через различные деятельностные позиции и социальные роли, которые он меняет в зависимости от событийно-пространственных жизненных и профессиональных условий. Педагог становится мобильным не только пространственно, социально, профессионально, культурно, но и обретает произвольность в отношении собственной идентичности; реализует себя через занимаемые позиции и роли [4]. Развитость у педагога таких личностных характеристик, как «высокая осмысленность жизни, опыт человеческих отношений, интерес к себе, понимание ценности развития субъектности и способов реализации этого свойства, выраженный волевой потенциал в экстремальных ситуациях, способность к сопереживанию и чувствительность к критике» [3], составляют основу для развития полисубъектности педагога.

Уже на этапе профессиональной подготовки в вузе будущие педагоги должны быть включены в разнообразные виды деятельности и отношений, в ходе которых будут присваиваться новые социальные и профессиональные роли, ценности и цели, связанные, с одной стороны, с сознательным, активным и ответственным развитием личностных, социальных и профессиональных компетенций, а с другой стороны, с активным поиском своего «Я» в профессии и в жизни. Будущему педагогу необходимо включиться в различные сферы проявления профессиональной субъектной активности, используя развивающие возможности социокультурной образовательной среды вуза, и освоить широкий спектр актуальных профессиональных траекторий:

- педагог-предметник;
- педагог-воспитатель;
- педагог-фасилитатор (тьютор);
- педагог-методист;
- педагог-наставник (коуч, ментор);
- педагог-исследователь;
- педагог-управленец;
- педагог-предприниматель;
- цифровой педагог;
- медиа-педагог.

На базе Белгородского государственного национального исследовательского университета среди студентов 5 курса педагогического института было проведено эмпирическое исследование, направленное на диагностику преобладающих профессиональных траекторий будущих педагогов. Анкетирование, основу которого составила методика самооценки, было направлено на выявление и сравнение доминирующих траекторий в сфере «Я-реальное» и в сфере «Я-идеальное» студентов. Будущим педагогам необходимо было оценить по 5-ти бальной шкале, насколько каждая профессиональная траектория соответствует лично его способностям, желаниям, смыслам в настоящий момент – «Я-реальное» (ощущаю себя в настоящий момент времени, «я есть») и отражает желаемое будущее – «Я-идеальное» (хотел бы реализовывать эту позицию в будущем, «хочу быть», «стремлюсь»).

Результаты показали, что преобладающими профессиональными траекториями в оценках студентов выпускного курса в сфере «Я-реальное» являются традиционные треки «педагог-предметник» и «педагог-воспитатель» (таблица 1, рис. 1). Образовательный процесс в педагогическом институте, базирующийся на профессиональном стандарте педагога и на ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки «Педагогическое образование», в большей степени ориентирует подготовку студентов на традиционные форматы и представления о педагогическом труде. Третью строчку в выборе студентов занимает траектория «цифровой педагог», что объясняется массовым переходом к дистанционному формату обучения в вузе в связи с пандемией [7]. Будущие педагоги активно осваивают цифровые средства обучения, способы цифровой коммуникации, нормой становится обучение в смешанном формате.

Последнюю строчку в «Я-реальном» занимает трек «педагог-предприниматель» (среднее значение 2,91). Анализ учебных планов показывает, что вузовская подготовка будущего педагога слабо ориентирована на развитие его предпринимательских компетенций, бизнес-навыков, компетенций образовательного маркетинга. В реальном образовательном процессе будущие педагоги почти не включены в бизнес-проекты, разработку образовательных стартапов в рамках мероприятий бизнес-инкубатора НИУ «БелГУ». Как следствие, небольшое число студентов-пятикурсников ощущают себя педагогами-предпринимателями и понимают, как ими быть. Вместе с тем, большой разрыв между средними значениями «Я-реального» и «Я-идеального» ( $\Delta=1,14$ ) говорит о востребованности данного трека у студентов.

Таблица 1.

Самооценка студентами НИУ «БелГУ» преобладающих профессиональных траекторий в сферах «Я-реальное» и «Я-идеальное» (средние показатели и их разность  $\Delta$ )

Профессиональные траектории \ Сферы	педагог-предметник	педагог-воспитатель	педагог-фасилитатор (тьютор)	педагог-методист	педагог-наставник (коуч, ментор)	педагог-исследователь	педагог-управленец	педагог-предприниматель	цифровой педагог	медиа-педагог
«Я-реальное»	4,07	4,00	3,37	3,37	3,40	3,44	3,40	2,91	3,86	3,65
«Я-идеальное»	4,42	4,53	4,12	4,51	4,65	4,35	4,42	4,05	4,40	4,47
$\Delta$	0,35	0,53	0,74	1,14	1,26	0,91	1,02	1,14	0,53	0,81

В сфере желаемого будущего («Я-идеальное») лидирующие строчки занимают треки «педагог-наставник» (среднее значение 4,65), «педагог-воспитатель» (4,53), «педагог-методист» (4,51). Выбирая популярную траекторию педагога-коуча, педагога-ментора, многие студенты как идеальную модель профессионального будущего рассматривают наставническую деятельность в сфере андрагогики, в том числе, в медиа-пространстве. Представления о будущей профессии у современных студентов-педагогов связаны с собственными онлайн-курсами, образовательными блогами в социальных сетях, то есть с треком «медиа-педагог».

В треке «педагог-наставник» (коуч, ментор) наблюдается наибольший разрыв в средних значениях между «Я-реальным» и «Я-идеальным» ( $\Delta=1,25$ ). Содержание вузовской подготовки будущего педагога не удовлетворяет запросы реальной образовательной практики и самих студентов в развитых менторских компетенциях, навыках эффективной коммуникации, установления доверительных неконфликтных отношений, использования поддерживающих технологий. Также большие разрывы между «Я-реальным» и «Я-идеальным» в треках педагог-методист ( $\Delta=1,14$ ) и педагог-управленец ( $\Delta=1,02$ ) свидетельствуют о противоречиях между потребностями будущих педагогов в методических, а также командных, лидерских компетенциях высокого уровня и недостаточной ориентацией учебного процесса на методическую и управленческую подготовку студентов, снижением ее качества.

Наименьший разрыв ( $\Delta=0,35$ ) зафиксирован в треке «педагог-предметник»: будущие педагоги принимают эту профессиональную траекторию в своем настоящем и, в основном, ориентированы на нее в будущем.

Таким образом, новый педагогический профессионализм сопряжен с процессом развития полисубъектности личности педагога как способности занимать активную субъектную позицию в отношении своего профессионального «Я», выступать субъектом многообразных отношений и взаимодействий в профессиональной сфере. Этот процесс связан с усложнением профессиональных функций современного педагога, с необходимостью учиться жить в условиях неопределенности, уметь решать постоянно возникающие новые и неожиданные задачи, проектировать и реализовывать собственные образовательные и профессиональные маршруты, соответствующие меняющимся профессиональным и жизненным ситуациям.

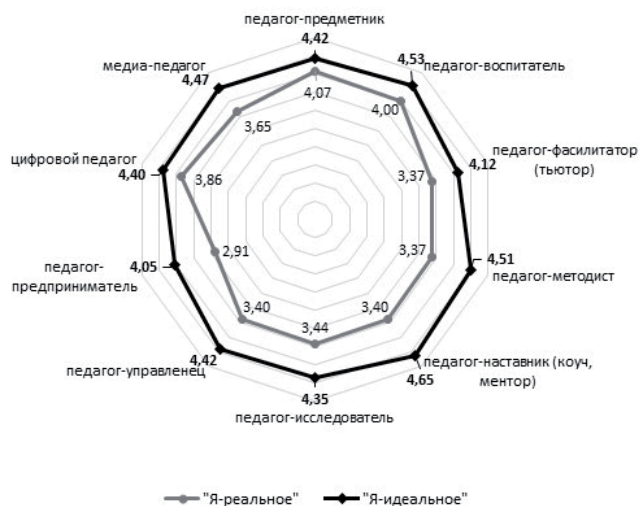


Рис. 1. Преобладающие профессиональные траектории будущих педагогов (студенты НИУ «БелГУ») в сфере «Я-реальное» и «Я-идеальное».



### Библиографический список

1. *Бутенко А.В., Зубковская И.Б.* Особенности и основания нового профессионализма педагогов в условиях современного мира // Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 2021. С. 11–17.
2. *Вачков И. В.* Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т.11. № 2. С. 36–50.
3. *Волкова Е.Н.* Субъектность педагога: Теория и практика: монография. Н.Новгород: НГЦ., 1998. 228 с.
4. *Ефимов В. С., Лантеева А. В.* Университет 4.0: философско-методологический анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Том 21. № 1. С. 16–29. DOI 10.15826/umpra.2017.01.002
5. *Зеер Э. Ф., Церковникова Н. Г., Третьякова В. С.* Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 153–184. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-153-184
6. *Иванова С.П.* Полисубъектное взаимодействие в социально-педагогической среде как фактор развития профессионально-личностной компетентности учителя // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2013. № 3. С. 161–170.
7. *Кролевецкая Е.Н.* «Цифровой педагог» как траектория профессионального развития будущего учителя // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2021. №46 (65). С. 71–82.
8. *Митина Л.М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
9. *Фалунина Е.В.* Психология полисубъектной личности и полисубъектный подход в образовании // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). 2019. № 2 (59). С.15–16.
10. *Фёдоров О.Д., Казакова Е.И., Сатановская Е.М.* Эволюция педагога: новый ролевой набор // Образовательная политика. 2019. №3 (79). С. 76–87.

### References

1. *Butenko A.V., Zubkovskaya I.B.* Features and foundations of the new professionalism of teachers in the modern world // Pedagogy and psychology: problems of thinking development. Personal development in changing conditions: materials of the VI All-Russian Scientific and Practical conference with international participation. Krasnoyarsk, 2021. Pp. 11–17.
2. *Vachkov I. V.* Polysubject interaction in the educational environment // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2014. Vol.11. No. 2. Pp. 36–50.
3. *Volkova E.N.* Subjectivity of a teacher: Theory and practice. N.Novgorod: NGC., 1998. 228 p.
4. *Efimov V. S., Lanteeva A.V.* University 4.0: philosophical and methodological analysis // University management: practice and analysis. 2017. Volume 21. No. 1. Pp.16-29. DOI 10.15826/umpra.2017.01.002
5. *Zeer E. F., Tserkovnikova N. G., Tretiyakova V. S.* Digital generation in the context of forecasting the professional future // Education and Science. 2021. Vol. 23, No. 6. Pp. 153–184. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-153-184
6. *Ivanova S.P.* Polysubject interaction in the socio-pedagogical environment as a factor in the development of professional and personal competence of a teacher // Bulletin of Pskov State University. Series: Social-humanitarian and psychological-pedagogical sciences. 2013. No. 3. Pp. 161–170.
7. *Krolevetskaya E.N.* «Digital teacher» as a trajectory of professional development of a future teacher // Bulletin of Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov. Pedagogical and psychological sciences. 2021. No.46 (65). Pp. 71–82.
8. *Mitina L.M.* Psychology of personal and professional development of subjects of education. Moscow; St. Petersburg: Nestor-History, 2014. 376 p.
9. *Falunina E.V.* Psychology of a polysubject personality and a polysubject approach in education // Eurasian Union of Scientists (ESU). 2019. No 2 (59). Pp.15–16.
10. *Fedorov O.D., Kazakova E.I., Satanovskaya E.M.* Evolution of a teacher: a new role set // Educational policy. 2019. No.3 (79). Pp. 76-87.

**КУРАСБЕДИАНИ З.В.**

кафедра физического воспитания, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»  
E-mail: tim\_077@mail.ru

**KURASBEDIANI Z.V.**

Department of Physical Education, Southwestern State University  
E-mail: tim\_077@mail.ru

## ВЛИЯНИЕ СПОРТИВНЫХ ЕДИНОБОРСТВ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА БУДУЩИХ ТАМОЖЕННИКОВ

### INFLUENCE OF SPORTS COMBATS ON THE PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE CUSTOMS OFFICERS

*В данной статье изучено влияние спортивной деятельности, включая разные виды спортивных единоборств, на будущую профессиональную деятельность студентов, обучающихся по направлению «таможенное дело». Значение спортивных единоборств обусловлено их положительным влиянием на развитие физических качеств и личностно-профессиональных качеств, необходимых для работы по профессии будущим сотрудникам таможни. Проведение эмпирического исследования позволило сделать выводы о значимости занятий спортивными единоборствами на примере группы студентов.*

*Ключевые слова:* студенты, спортивные единоборства, таможенное дело, значение спорта для будущих таможенников, физическая подготовка, профессиональные качества.

*The influence of sports activities, including various types of martial arts, on the future professional activities of students studying in the direction of "customs" is studied in this article. The importance of martial arts is due to their positive impact on the development of physical qualities and personal and professional qualities necessary for future customs officers to work in their profession. Conducting an empirical study made it possible to draw conclusions about the importance of practicing martial arts on the example of a group of students.*

*Keywords:* students, martial arts, customs, the importance of sports for future customs officers, physical training, professional qualities.

О пользе занятиями спортом известно всем. Даже легкие физические упражнения приводят и тело, и дух в сбалансированное состояние. А польза силовых нагрузок, еще со времен начала нашей эры, способствует укреплению мышечной массы, укрепляет здоровье, способствует увеличению выносливости организма. Занятия спортом с применением силовых нагрузок в равной степени подходит как женщинам, так и мужчинам. Во время силовой тренировки, наш организм расходует более 350 ккал в час, что является ее преимуществом [1]. При этом не играет роли, какой тип тренировки у вас: направленный на определенную группу мышц, или комплекс упражнений для всего тела. Соответственно расход калорий происходит на протяжении всей тренировки.

Особую роль присутствие силовых тренировок играет в формировании физического здоровья у молодых людей, в образе жизни которых отсутствует систематичность в физических нагрузках. Большое значение постоянные тренировки оказывают и на психологическое состояние: для людей это способ успокоить нервную систему, выплеснуть эмоции.

Актуальность данной работы заключается в том, что для подготовки будущих профессиональных сотрудников таможни важно развивать качества достойного спортсмена. При подготовке кандидатов для замещения вакантных должностей в таможенных органах к специалистам должны предъявляться повышенные требования не только к физической подготовленности, но и таким профессионально

значимым личностным качествам, как интеллектуальный и образовательно-культурный уровень, коммуникативные навыки, стрессоустойчивость, коммуникабельность, скорость оперативного мышления и др [4].

Это возможно благодаря созданию условий, в которых молодые люди стремятся к лидерству, при воспитании спортивного духа, выносливости с юношеского возраста, твердости характера, что является необходимым для будущей профессиональной деятельности сотрудников таможенных органов. Всего этого можно добиться, занимаясь спортивными единоборствами.

Студенчество – возраст и атмосфера, в которых и физическое и эмоциональное состояние молодых людей позволяет максимально сбалансировать физическое и моральное развитие индивида.

Основные цели занятий спортивными единоборствами в рамках образовательной программы в ВУЗе для будущих сотрудников таможенной службы представлены на рисунке 1.



**Рис. 1.** Цели подготовки будущих сотрудников таможенной службы средствами спортивных единоборств в рамках образовательной программы ВУЗа.

Отличительной особенностью силового воздействия на организм, является появление скорых результатов. При систематичности тренировок, первые результаты видны уже после нескольких недель. Возможность воздействия на определенную группу мышц, а не на весь организм в целом, дает возможность корректировать состояние организма в зависимости от потребностей.

Но, именно, в период юного возраста, занятия спортом, в том числе разными видами единоборств, приносят максимальную пользу для организма и формирования мышечной структуры тела.

Для чего же необходимо заниматься спортивными единоборствами будущим сотрудникам таможенных органов? Для молодых людей 17–23 лет занятия единоборствами больше необходимы для общего укрепления организма. Так они смогут помочь переносить нагрузки повседневной жизни, и избежать истощения организма, с помощью стремления к победе формируется личность – это является немаловажной причиной для развития своих мышц и организма в целом с помощью спортивных единоборств [2]. Регулярное выполнение физических нагрузок в тренировочном процессе по спортивным единоборствам помогают развивать те качества которые необходимы для будущей профессиональной деятельности сотрудников таможенной службы. Среди них стоит выделить следующие:

1. Силу;
2. Выносливость;
3. Скорость реакции;
4. гибкость;
5. Ловкость и координацию [5].

В современных условиях занятия спортивными единоборствами особо важны для будущих сотрудников таможенных органов, потому что:

- способствует профилактике таких заболеваний, как атрофия мышц и остеопороз;
- повышают самооценку;
- влияют на становление личностных качеств характера;
- воспитывают командный дух и волю к победе с юного возраста и др.

Для обоснования необходимости занятий спортивными единоборствами будущим сотрудникам таможни проведем эмпирическое исследование.

С целью реализации эмпирического исследования на предмет определения уровня эффективности занятий спортивными единоборствами для будущих профессионалов таможенной сферы – молодых людей и девушек в возрасте 17–23 лет, использовался метод анкетирования среди студентов Юго-Западного Государственного Университета по направлению «Таможенное дело» а также метод педагогического эксперимента и педагогического наблюдения [3].

Метод анкетирования заключался в составлении перечня вопросов, определяющих основные параметры исследования. В ходе устного опроса респондентам были заданы вопросы об их возрасте, спортивных увлечениях, физических особенностях, спортивных до-

стижениях. Анкетирование проводилось в форме социологического опроса с детальным разъяснением каждого вопроса для получения наиболее точных результатов, данные которых использовались для выявления наиболее важных факторов, влияющих на эффективность занятий спортивными единоборствами.

Метод педагогического эксперимента проводился с целью определить эффективность влияния занятий спортивными единоборствами на развитие силовых способностей и личностных качеств у молодых людей 17–23 лет обучающихся на данной специальности.

Эксперимент заключался в сравнении результатов в начале и конце исследуемого периода. Педагогический эксперимент состоял из двух этапов:

На первом этапе, в начале исследования, была получена информация о занимающихся, проведена оценка результатов тестирования экспериментальной и контрольной группы в начале эксперимента у студентов, занимающихся спортивными единоборствами.

Общая численность студентов, участвующих в исследовании, составила 20 человек. Из них 12 человек – юноши, 8 человек – девушки. При этом по полученной информации было определено количество студентов, которые ранее занимались спортивными единоборствами или иными видами спорта.

Данный аспект характеристики выборки имеет важное значение при определении физических особенностей молодых людей в процессе подведения результатов эмпирического исследования [3].

На основе анкетирования были получены результаты об успехах участников в спортивных соревнованиях.

Заключительный вопрос носил характер самодиагностики: насколько студент уверен в себе. Результаты свидетельствуют о преобладании среди студентов молодых людей со средним и низким уровнем самооценки.

Большую часть респондентов составляют юноши – на них пришлось 60% от общего числа опрошенных.

Из общего числа студентов специальности «Таможенное дело», ранее занимались спортивными единоборствами лишь 3 человека, что соответствует 15% опрошенных. Причем, один из них (5% респондентов) посещал занятия менее одного года, а двое – более одного года (10% респондентов). Значит, для оставшихся 17 респондентов (85% опрошенных в относительном выражении) занятие спортивными единоборствами является новым видом спорта.

Среди всех опрошенных большинство не занимаются другими видами спорта – на их долю приходится 40%. Лишь 5 человек, что составляет 25% опрошенных занимаются, помимо спортивных единоборств, другими видами спортивной активности более 1 года и 7 человек, т.е. 35% респондентов занимаются другими видами спорта менее одного года.

Из числа опрошенных большинство не имеют награды за участие в спортивных соревнованиях. В частности, 57% или 12 человек в абсолютном выражении никогда не получали наград, 24% или 5 спортсменов награждены за участие в спортивно-массовых мероприя-

тиях, 14% респондентов (3 человека) – в других вида спорта и лишь 1 респондент (5%) награжден за участие в спортивных единоборствах.

На втором этапе, в конце исследуемого периода, была проведена повторная оценка результатов контрольной и экспериментальной групп студентов, занимающихся спортивными единоборствами.

В ходе реализации данного этапа исследования, группа студентов занималась по программе, в рамках которой были предусмотрены занятия спортивными единоборствами. В конце исследуемого периода испытуемые прошли повторное анкетирование, результаты которого показали существенные изменения в силовых качествах студентов, подтвердили повышение уровня физической подготовки и самооценки студентов. Улучшение данных показателей необходимо для будущих таможенников, следовательно, занятия спортивными единоборствами идут на пользу будущим сотрудникам таможни и благоприятно влияют на развитие их профессиональных качеств.

Для наглядности в таблице 1 представим данные исследования личностных качеств студентов исследуемой группы в динамике. Для удобства интерпретации была введена бальная оценка показателей количественного характера и ранговая – качественного.

Согласно данным таблицы 1 видим, что в результа-

те занятий, проводимых на протяжении всего исследуемого периода, значительно улучшились как физические показатели, так и личностные характеристики. На начальном этапе большинство участников имели средний уровень физической подготовки и определенные проблемы, касающиеся самооценки и личностной устойчивости. Однако, занятия спортивным единоборством позволили студентам повысить практически все показатели, улучшив при этом скорость, гибкость, ловкость и иные физические качества. Безусловно, некоторые показатели остались неизменными или изменились незначительно, например, оперативная память у юношей или концентрация внимания у девушек, однако не наблюдается ухудшения ни одного показателя и среднее значение в целом по выборке увеличилось, как в категории физических качеств, так и личностных. Это еще раз подтверждает полезность и эффективность занятий спортивным единоборством у будущих сотрудников таможенной сферы.

Таким образом, единоборства помогают будущим работникам таможенной службы обрести уверенность в себе, защитить себя в сложных ситуациях профессиональной деятельности, повысить уровень физической подготовленности, профессионально-значимые и личностные качества [6].

Таблица 1.

Анализ физической подготовки и комплекса личностных качеств студентов исследуемой группы в динамике (Ю – юноши, Д – девушки)

Показатель	Средний результат в баллах (от 0 до 10)				Уровень сформированности (от низкого до высокого)			
	В начале исследования		В конце исследования		В начале исследования		В конце исследования	
	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д
Показатели индивидуальной физической подготовки								
Бег на 100м	8	6	9	8	Высокий	Средний	Высокий	Высокий
Тест на гибкость	7	8	8	9	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
Метание	7	4	8	7	Средний	Низкий	Высокий	Средний
Прыжок в длину	7	6	9	7	Средний	Средний	Высокий	Средний
Прыжок в высоту	5	8	7	8	Средний	Высокий	Средний	Высокий
Общий уровень физ. подготовки	6,8	6,4	8,2	7,8	Средний	Средний	Высокий	Средний
Показатели личностных качеств								
Интеллект	7	8	8	9	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
Оперативная память	7	8	7	9	Средний	Высокий	Средний	Высокий
Концентрация внимания	6	7	7	7	Средний	Средний	Средний	Средний
Стрессоустойчивость	8	6	8	8	Высокий	Средний	Высокий	Высокий
Уверенность в себе и своих силах	6	6	8	7	Средний	Средний	Высокий	Средний
Коэффициент индивидуальной личностной устойчивости	7	6	8	9	Средний	Средний	Высокий	Высокий

### Библиографический список

1. Бишаева А.А., Малков А.А. Физическая культура. Учебник. М.: KnoРус, 2020. 312 с.
2. Бурухин С.Ф. Методика обучения физической культуре. Гимнастика. М.: Юрайт, 2019. 174 с.
3. Долгова В.Н., Медведева Т.Ю. Теория статистики. Учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 246 с.
4. Курасбедиани З.В. Развитие профессионально значимых личностных качеств работников таможенной службы // Психология образования в поликультурном пространстве. 2019. №3 (47). С. 98–104.
5. Новикова С.А. Таможенное дело : учебник для бакалавриата и магистратуры. М. : Издательство Юрайт, 2018. 302 с.
6. Чернов И.В., Ревунов Р.В. Организация учебно-тренировочного процесса по физической культуре в высшем учебном заведении (на примере тяжелой атлетики). М.: Лань, 2019. 104 с.

### References

1. Bishaeva A.A., Malkov A.A. Physical Culture. Textbook. M.: KnoРус, 2020. 312 p.
  2. Burukhin S.F. Methods of teaching physical culture. Gymnastics. M.: Yurayt, 2019. 174 p.
  3. Dolgova V.N., Medvedeva T.Yu. Theory of Statistics. Textbook and workshop for academic baccalaureate. Moscow: Yurayt, 2019. 246 p.
  4. Kurasbediani Z.V. Development of professionally significant personal qualities of employees of the customs service // Psychology of education in a multicultural space. 2019. No. 3 (47). Pp. 98–104.
  5. Novikova S.A. Customs: a textbook for undergraduate and graduate studies. M.: Yurayt Publishing House, 2018. 302 p.
  6. Chernov I.V., Revunov R.V. Organization of the educational and training process in physical culture in a higher educational institution (on the example of weightlifting). M.: Lan, 2019. 104 p.
-

УДК [811.161.1:398.9+811.111:398.9]:37.016

UDC [811.161.1:398.9+811.111:398.9]:37.016

**ЛЕГОСТАЕВА О.В.**

кандидат педагогических наук, магистр зарубежного регионоведения, доцент, кафедра иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: fremdsprachenluxx@mail.ru

**LEGOSTAEVA O.V.**

PhD, Master of Foreign Regional Studies, Associate Professor of the Department of Foreign Languages in Sphere of Professional Communication, Orel State University  
E-mail: fremdsprachenluxx@mail.ru

## РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ПОСЛОВИЦ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ. ТИПОЛОГИЯ ДВУЯЗЫЧНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

### DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS ON THE EXAMPLE OF PROVERBS IN RUSSIAN AND ENGLISH. TYPOLOGY OF BILINGUAL CREATIVE TASKS

*Развитие языковой компетенции, наряду с развитием коммуникативной компетенцией, является одной из основных целей обучения ИЯ на разных ступенях образовательной системы РФ, в том числе и в высшей школе. В данной статье рассматривается разработанная нами типология двуязычных творческих заданий на примере пословиц с концептами «лень» / “idleness” / “laziness” как один из способов развития языковой компетенции обучающихся.*

*Ключевые слова: языковая компетенция, паремнологические единицы, гетеростереотипы, народное сознание, народные сказки, национальный характер, типология творческих заданий.*

*The development of language competence, along with the development of communicative competence, is one of the main goals of teaching a foreign language at different stages of the educational system of the Russian Federation, including higher education. This article covers the typology of bilingual creative tasks developed by us on the example of proverbs with the concepts “laziness” / “idleness” / “laziness” as one of the means to develop the language competence of students.*

*Keywords: language competence, paremiological units, heterostereotypes, folk consciousness, folk tales, national character, typology of creative tasks.*

Важности формирования и развития языковой компетенции посвящены многочисленные статьи, учебно-методические пособия и учебники. И это не случайно. Языковая компетенция является базой для формирования и развития других компетенций. На разных уровнях российской системы образования развитие этой компетенции является одной из фундаментальных целей в методике обучения ИЯ.

В статье «Развитие языковой компетенции обучающихся на основе этнокультурного подхода. Типология двуязычных творческих заданий в русском и английском языках» [6] мы рассматривали языковую компетенцию как совокупность умений, необходимых индивиду для установления речевых контактов, для понимания и продуцирования правильных в языковом отношении предложений. В данной работе мы ссылались на определение языковой компетенции из Нового словаря методических терминов и понятий Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина. «Языковая компетенция – «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом. Учащийся обладает языковой компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике. На каче-

ство языковой компетенции в изучаемом языке влияет не только степень владения им, но и уровень компетенции учащихся в родном языке» [8].

В обозначенной статье мы трактовали языковую компетенцию в качестве синонима термина «лингвокультурная компетенция». Такое толкование предполагает не только проникновение в языковой материал страны изучаемого языка, но и овладение страноведческими реалиями и изучение концептосфер других этносов, применяя сравнительно-сопоставительный, компаративный подход. Итогом такой комплексной работы является погружение в «культурный слой» этноса, изучение традиций, обычаев, обрядов другого этноса. «При таком погружении происходит поступательное параллельное развитие компетенций, что в свою очередь позволяет реализовать основную цель обучения ИЯ – выход на говорение» [6].

В текущей статье мы продолжим изучение языкового и экстралингвистического материала, но сделаем это под несколько другим углом. В частности, мы рассмотрим механизм развития языковой компетенции на примере заданий, разработанных на материале паремий с концептами «лень» / “idleness” / “laziness”, уделяя особое внимание трактовке стереотипных черт националь-

ного характера русских и англичан.

У каждого народа есть свои пословицы, поговорки, присловья, сказки, былины, эпосы, то есть все то, что составляет устное народное творчество и определяет отличительные черты концептосфер в разных культурах. Анализ русских и английских паремий позволяет выявить сходства и различия пословичных концептов при их сопоставлении. Для нашего исследования компаративный подход является эффективным, поскольку подчеркивает и акцентирует внимание на уникальных явлениях культуры, обозначенных языковыми единицами.

«Для развития языковой компетенции на основе этнокультурного подхода и выявления доминантных и периферийных этнодифференцирующих стереотипных признаков в русских и английских паремиях мы разработали типологию творческих заданий и представим из нее несколько двуязычных упражнений на примере концептов «лень» / “idleness” / “laziness”» [5]. Они составляют культурный код обеих культур. Тем интереснее выявить оттенки значения данных концептов, поскольку в ходе исследовательской работы появляется возможность ответить на важные вопросы: почему лень считается одной из основных отрицательных черт русских и каков ее удельный вес в культурологической картине мира англичан, как русские и англичане пытаются избежать лени и праздности и можно ли стать счастливым, будучи ленивым?

Для составления заданий мы использовали материал из книги Ю.В. Мюррей «Большая книга русских пословиц и поговорок и их английских эквивалентов» [7], словаря С.С. Кузьмина, Н.Л. Шадрина «Русско-английский словарь пословиц и поговорок» [4], сборника английских пословиц и поговорок С.Ф. Кусковской [3] и сборника русских пословиц и поговорок под редакцией В.П. Аникина «Русские пословицы и поговорки» [9]. «Пословицы выбраны нами неслучайно, так как именно во фразеологии собрана не только многовековая мудрость этноса, но и уникальные, аутентичные концепты и реалии национальной культуры» [5]. «Паремнологические единицы позволяют увидеть разницу в обозначении одних и тех же концептов и в способах вербализации этнокультурных стереотипов в языках, которые функционируют в разных сферах (бытовой, психической, интеллектуальной, социальной и идеологической). Материалом для творческих заданий послужил такой пласт лексики, который является результатом устного народного творчества, продуктом творческой ментальной деятельности этносов на протяжении многих веков, поэтому пословицы гармонично встроились в представленную систему двуязычных творческих заданий. Компаративный характер упражнений позволяет переключаться не только с родного (русского) языка на иностранный (английский) язык, но и со своего способа деления и восприятия действительности на чужой.

Данный лингвистический материал позволяет реконструировать семантическую структуру опреде-

ленных концептов в русском и английском языках, сформировать представление о системе ценностей у представителей национальных культур и выявить различия в русской и английской языковой, культурологической, концептуальной картинах мира» [6].

#### ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

##### Задание 1. На ассоциации

###### Русский язык

Напишите к слову-стимулу «лень» слова-реакции (ассоциации – имена существительные). Постройте ассоциодиаграмму. Дополните представленные ниже пословицы своими примерами, содержащими концепт «лень».

1) «*Ленишься да гулять – добра не видать*. Лениньство наводит на бедность. Ленинь до добра не доводит. Ленинь мужа не кормит, только портит.

2) *Ленивого не дождешься, сонливого не добудишься*. Ленивого нукают, прилежного тпрукают. Ленивого только за смертью посылать. Ленивой кошке мышей не поймать.

3) *Ленивому всегда праздник*. Ленивому и ленинься лень. Ленивому Микишке все не до книжки. Ленивому не болит в хребте.

4) *Ленивому пятница – тяжелый день, суббота – потягота, воскресенье – недели поминование, понедельник – бездельник*. Ленинь за пазухой гнездо свела. Ленивий всегда так: хлеба давай по пуду, а работать не буду. Ленивий сидя спит, лежа работает. Ленинь и за работой потягивается. Ленинь и щи без соли хлебает. Ленинь лежа на печи замерзла. Ленивий и в своей избе промокнет. Ленинь ленинь и за ложку взяться, а не ленинь ленинь обедавать. Ленивий три раза ходит, а скупой три раза платит. Ленинь посреди реки просит напиться» [9].

###### Английский язык

Write down words-reactions to the word-stimulus “idleness” / “laziness” (associations – nouns). Construct an associationgram. Add your own examples with the concept “idleness” / “laziness” to the list of proverbs given below.

1) «*Of idleness comes no goodness. An idle brain is the devil’s workshop*. (Из безделья не выходит ничего хорошего. Соотв. Ленинь до добра не доводит). *Idleness is the mother of all evil*. (Соотв. Праздность – мать всех пороков. Труд человека кормит, а лень портит). *The hardest work is to do nothing*. (Самая трудная работа – ничего не делать. Соотв. Тяжело тому жить, кто от работы бежит). *A lazy man is the beggar’s brother*. (Ленивий человек – брат нищего. Соотв. Станешь ленинься, будешь с сумой волочиться). *Idleness is the key of beggary*. (Ленинь – ключ к нищете).

2) *Idle folks lack no excuses*. (У лодырей нет недостатка в отговорках. Соотв. У лентяя Федорки одни отговорки. У лодыря, что ни день, то лень). *Idle folks have the least time*. (У лодырей нет досуга. Соотв. Кому работа в тягость, тому неведома радость. Ленивому всегда некогда). *The tongue of idle persons is never idle*. (У бездельников язык никогда не отдыхает. Соотв. Мелет день до вечера, а слушать нечего. За твоим языком не поспеешь босиком). *Every day is holiday with sluggards*. (Ленивому всегда праздник).

3) *A lazy sheep thinks its wool heavy.* (Дословно: Ленивой овце и собственная шерсть тяжела. Соотв. У ленивой пряжи и про себя нет рубахи). *The sleepy fox has seldom feathered breakfast.* (Дословно: Сонная лиса редко завтракает птицей. Соотв. Ленивой кошке мышей не поймать). *Lazy folks take the most pains.* (Больше всех расплачиваться приходится нерадивым (т.к. они ленятся)). *A sluggard takes an hundred steps because he would not take one in due time.* (Дословно: Ленивый делает сто шагов, потому что он не захотел сделать один шаг в нужное время. Соотв. Ленивый три раза ходит, а скупой три раза платит)» [3], [7].

При анализе русских паремий первая группа пословиц определяет лень как причину бедности, нищеты и скверных поступков. В этом значении русские и английские паремии схожи. 4-ая группа русских пословиц обозначает какое-либо неудобство, которое приносит лень ее владельцу («Лень и щи без соли хлебают», «лень лени и за ложку взяты...»). Английские паремии 3-ей группы имеют аналогичные значения и описывают концепт “idleness” / “laziness” схожим образом, что и русские лексические единицы. 2-ая и 3-я группы русских пословиц дают отрицательную характеристику ленивому человеку («Ленивого только за смертью посылать», «ленивого не дождешься»). Английские же паремии характеризуют бездельника «более нейтрально», не выделяя конкретного носителя этого атрибута (“Idle folks lack no excuses”. Ср. с русскими: «У лентяя Федорки одни отговорки», «Ленивому Микишке все не до книжки»). При сопоставлении русских и английских пословиц в английских паремиях отсутствуют конкретные имена владельцев подобных характеристик. Несмотря на то, что в русских пословицах упоминаются конкретные имена собственные, в языке они употребляются в нарицательном значении, для выражения негативной оценки бездельников с любыми именами. Из этого можно заключить, что эта группа русских пословиц отражает этнодифференцирующие стереотипные признаки русского народа.

Ниже мы представим примеры заданий, направленных не на сопоставление оттенков значений и установление отличительных признаков, а, скорее, на аккумуляцию пословиц, описывающих разные концепты, и знакомство обучающихся с ними.

### **Задание 2. На языковую догадку**

#### Русский язык

Приведите примеры использования имен прилагательных в устном народном творчестве (пословицы, поговорки).

Переведите пословицы на английский язык самостоятельно или подберите к ним соответствующие эквиваленты с помощью подсказок, данных в скобках.

1. «После драки кулаками не машут» [9]. (“It is too late to lock the stable-door when the horse has been stolen; it is too late to seek advice after you have run into danger; it is late to husband when all is spent” [3]).

2. «Помогай на деле, а не на словах» [9]. (“While the grass grows the horse starves; a little help is worth a deal

of pity; fast enough is well enough” [3]).

3. «Посеешь ветер, пожнешь бурю» [9]. (“As you brew, so must you drink; haste trips over its own heels; sow the wind and reap the whirlwind” [3]).

#### Английский язык

Give examples of using adjectives in folklore (proverbs, sayings).

Translate proverbs into Russian yourself using the dictionary and compare your variant with that one given in brackets.

1. “He gives twice who gives in a trice. (Дорога ложка к обеду).

2. Success is never blamed. (Победителей не судят).

3. Don’t bite off more than you can chew. (Руби дерево по себе. Орешек не по зубам” [3]).

#### Русский язык

Отгадайте прилагательные, пропущенные в приведенных ниже пословицах. Обратите внимание на прилагательные-подсказки в скобках.

1. «И ... берет, когда глупый дает. (Умный, жадный, трусливый)

2. Из ... кошелька легко платить. (большой, чужой, кожаный)

3. К ... семь верст не околица. (Красивый, щедрый, милый)

4. К ... избе замка не надо. (Деревянный, богатый, чужой)

5. Красивый – на грех, а ... – на смех. (Дурной, робкий, скупой)

6. ... слово лучше мягкого пирога. (Ласковое, лстивое, небрежный)

7. Добрый конь не без седока, а ... человек не без друга. (Честный, богатый, гордый)» [9].

8. За ... железо не хватайся. (Холодный, горячий, каленый)

#### Английский язык

Guess the adjectives skipped in the given proverbs. Pay attention to the adjective-prompts in Russian.

1. «A ... ship asks deep waters. (Большому кораблю – большое плавание)

2. Every cock sings in his ... manner. (Каждый по-своему с ума сходит)

3. Everything is ... in its season. (Всему свое время)

4. ... words break no bones. Ср. Sticks and stones will break my bones, but names will never hurt me (Брань на вороту не виснет)

5. East or West home is the ... . (Дома и стены помогают Ср. В гостях хорошо, а дома лучше.)

6. The ... bird catches the worm. Ср. First come, first served. (Кто рано встает, тому Бог дает)

7. Enough is as ... as a feast. (Хорошего понемногу)

8. Fortune favours the ... . (Кто смел, тот и съел. Ср. Кто смел, тот два съел.)» [4].

### **Задание 3. На семантизацию лексических единиц**

#### Русский язык

Напишите к данным в пословицах именам прилагательным синонимы (концепт «мал» / «малый» / «маленький»). Используйте словарь синонимов. Постройте



собственные предложения с выписанными именами прилагательными.

1. «Малое слово большую обиду творит.
2. Малому да глупому все сходит с рук.
3. Малы детушки – что часты звездочки: и светят и радуют в темну ноченьку» [9].

Английский язык

Write down synonyms to the nouns in proverbs (concept “little”). Use the dictionary of synonyms. Construct your own sentences with written adjectives.

1. “The great and the small have need of one another. (Великое и малое идет рука об руку).
2. Little bodies may have great souls. (Мал соловей, да голос у него велик).
3. Little and sweet. (Мал золотник, да дорог)” [7].

«Поскольку структура паремий состоит не только из денотативного значения, но и содержит оценочную составляющую, мотивационную информацию, эмотивно-оценочную информацию, в пословицах в большей мере, чем в других языковых единицах, отражается субъективный человеческий фактор, бережно сохраняющийся и мастерски передающийся из поколения в поколение. Такое лингвистическое творчество создается из глубин народного сознания и отражает реалии, свойственные определенному национальному языку и культуре. Пословицы обладают высокой метафоричностью и образностью. Такая двуплановость (прямой и переносный смыслы) затрагивает несколько этических систем (авторитарную и гуманистическую). В пословицах запечатлен особый культурный и исторический контекст развития нации на протяжении всего периода ее существования» [6].

Русские паремии подчеркивают тот факт, что в русском народном сознании концепт «лень» трактуется отрицательно. Главные персонажи русских народных сказок, которых в итоге ждет успех, обязательно трудолюбивы («Морозко», «Бой на Калиновом мосту», «Сказка о молодильных яблоках и живой воде», «Поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что»), а нерадивые и ленивые обречены на позор и всеобщее осуждение («Курочка, мышка и тетерев», «Два Мороза», «Волшебное яблочко», «Финист – ясный сокол»). В русском народном сознании положительные персонажи могут быть не высокого происхождения, небогатыми, но, если они трудолюбивы, то обязательно вызывают симпатию и одобрение.

В каждой сказочной истории с животными иносказательно описываются разные человеческие типы с их добродетелями и пороками. В этом смысле паремиологические единицы не являются исключением. Волк, лиса, овца, кошка выразительно символизируют такие человеческие качества, как жестокость, коварство, хитрость, глупость, лень.

На протяжении многих столетий лень и безделье воспринимаются иностранцами одной из главных черт русского национального характера. Например, подобные представления о русских мы можем найти в книге Джильса Флетчера «О Государстве Русском», опубли-

кованной в Лондоне в 1591 году. Автор описывает наш этнос следующим образом: «... Народ, хотя вообще способный переносить всякие труды, предаётся лени и пьянству, не заботясь ни о чем более, кроме дневного пропитания...» [10]. Однако в русских сказках, былинах, пословицах и поговорках отношение к лени отрицательное. Данные гетеростереотипы (обобщенные представления одной этнической группы на другие народы и культуры) не учитывают ряд политических, географических, климатических особенностей, которые вынуждают русский народ трудиться не регулярно, а стихийно, от случая к случаю. У русских существует непродолжительная «горячая пора» уборки урожая, когда нужно все успеть сделать скорее, до холодов, а не собирать плоды своих трудов круглый год. Или, когда перед лицом смертельной опасности, русский народ трудится, не жалея ни сил, ни времени, и выстаивает там, где прагматичные европейцы сдаются. Так было во времена локальных конфликтов и мировых войн. Эти особенности отражены в наших пословицах: «Пока гром не грянет, мужик не перекрестится», «русские медленно запрягают, но потом быстро скачут», «русский терпелив до зачина», «русский человек задним умом крепок», «если по-русски скроен, и один в поле воин», «русский ни с мечом, ни с калачом не шутит», «что русскому хорошо, то немцу смерть» [9].

Также эта уникальная черта национального характера русских отразилась в стереотипном выражении иностранцев «феномен загадочной русской души». Все, что не укладывается в рамки прагматичного, рационального и предсказуемого типа мышления, можно обозначить этим многозначным определением. Многие отечественные и зарубежные ученые и специалисты пытаются разгадать это явление русской культуры, но до сих пор вопрос остается открытым. На рубеже 19, 20-го веков русская душа мало интересовала европейцев. Данная дефиниция появилась благодаря переводам романов И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского. Вскоре мода на все русское быстро сошла на нет, и возродился интерес к «загадочной русской душе» после II мировой войны, причем с середины 20-го века этот термин у отечественных авторов встречается чаще, нежели у авторов, писавших на других языках. Логичным итогом такого неподдельного внимания к русской душе явилось стихотворение «Загадочная русская душа» Е.А. Долматовского, опубликованное на заре хрущевской оттепели, в 1963 году.

«Сложна, как смена красок при рассветах.  
Усилия институтов и разведок  
Ее понять – не стоит ни гроша.  
Где воедино запад и восток  
И где их разделенье и слиянье?  
Где северное сходится сиянье  
И солнечной энергии исток? Загадочная русская душа...» [2].

Описывая такую черту национального характера русских как лень, обратимся к определению В.И. Даля. Собирая фольклора в «Толковом словаре живого ве-

ликорусского языка» описывает лень так: «лень – неохота работать, отвращение от труда, от дела, занятий; склонность к праздности, к тунеядству. *Пришел сон из семи сел, пришла и лень из семи деревень*», а безделье автор определяет следующим образом: «безделие, безделье – досуг, досужное время, свободное от дел, от работы, от занятий, должности; лень, скука и праздность. Забава, неважное, ничтожное занятие, ради скуки, от нечего делать ... *От безделья и пес на ветер влаивает. Мешай дело с бездельем, проживешь век с весельем. Не учи безделью, учи рукоделью*» [1]. На этот источник, как на кладезь народной мудрости, можно положиться, поскольку словарь содержит не только обозначения словам из реальной жизни (45 000 статей-пояснений к словам), но и 30 000 пословиц, загадок, поговорок и присловий. Словарь также включает фразеологию ремесел и различных профессий, и не только предоставляет информацию о языке, но и о быте народа, его традициях и поверьях.

Английские пословицы также подчеркивают негативное отношение англичан к праздности и лени. Мы можем наблюдать сходства в национальном характере русских и англичан в этом смысле. Способность вставать засветло и трудиться, не покладая рук, приносят усердным труженикам и богатство и общественное признание и самоуважение: “Never put off till tomorrow what you can do today” / «Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня», “A lazy sheep thinks its wool heavy” / «Ленивой овце и собственная шерсть тяжела», “An idle brain is the devil’s workshop” / «Лень до добра не доводит», “No pains, no gains” / «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда», “He that will thrive, must rise at five” / «Кто хочет преуспевать, пораньше должен вставать». В Оксфордском словаре для продвинутых учащихся (OALD) приводятся следующие дефиниции концептов “laziness”, “idleness”, правда только через атрибуты к этим именам существительным: “... lazy *adj* ... 1 (derog) unwilling to work; doing as little work as possible; idle *adj* ... 1(b) not doing or having any work; not employed” [11]. Перевод данных определений позволяет заключить, что концепты «лень» / “laziness”, “idleness” во многом совпадают по своим значениям и трактуются как «нежелание работать и отсутствие какого-либо дела».

Тема прославления труда и высмеивания безделья отражена и в английских народных сказках («Джек и бобовый стебель», «Джек-лентяй», «Джек и золотая табакерка»). Сюжеты сказок повествуют о ленивом и праздном молодом человеке по имени Джек, которому редко везет, так как с ленью близко соседствуют глупость и бедность. Жизнь главного персонажа начинает налаживаться только тогда, когда Джек начинает хоть что-то предпринимать, чтобы изменить ситуацию к лучшему. Благодаря простым действиям, например,

Джек нанимается в работники, уходит из дома, сажает бобовые зерна, его судьба круто меняется, и он получает вещи (дары), обладающие чудодейственной силой (бобовый стебель, который позволяет Джеку попасть в жилище великана, осел, с помощью которого персонажу удастся рассмешить глухую и немую девушку и, таким образом, исцелить ее, золотая табакерка, позволяющая Джеку валить деревья на многие мили и возвести прекрасный замок на 12 золотых столбах в кратчайшие сроки). В конце концов владельцу волшебных предметов начинает везти не только из-за их магической силы, но и потому что Джек начинает прикладывать усилия и трудиться, чтобы прокормить себя и мать («Джек и бобовый стебель», «Джек-лентяй») или жениться на прекрасной леди («Джек и золотая табакерка», «Джек-лентяй»). На первый взгляд, Джеку незаслуженно везет и с богатством, и с красивой невестой, но с другой стороны, английские сказки учат тому, что малейший труд вознаграждается сторицей. Еще необходимо отметить тот факт, что в английских народных сказках труд главного героя носит преимущественно прагматичный характер, то есть персонаж трудится ради пользы и выгоды своей или своих близких, а не прикладывает усилия просто так. Можно заключить, что практичность и прагматизм – черты национального характера английского этноса, которые проявляются и в труде, и в праздности, богатстве и везении, и во многих других аспектах личной и общественной жизни.

Пословицы, поговорки, сказки, былины, эпос наглядно демонстрируют сходства и отличия национального характера русских и англичан. А найденные аспекты интеграции английского и русского языков приводят нас к выводу «об эффективности использования этнокультурного подхода в развитии языковой компетенции, поскольку он позволяет выстроить процесс обучения с учетом других взаимосвязанных компетенций (лингвистической, дискурсивной, социокультурной, культуроведческой, коммуникативной), перенести универсальные умения из родного в иностранный язык и автоматизировать эти умения до уровня навыков с помощью типологии двуязычных коммуникативных заданий, отражающих этнокультурный компонент родного и иностранного языков» [5].

В нашем исследовании мы также приходим к выводу, что паремиологические тексты емко и точно отражают особенности национального мировоззрения, ценностные установки, модели поведения русского и английского народов. Именно этот языковой материал позволяет собрать ценные сведения о «духе» народа с древнейших времен до наших дней, а также выявить и выделить этнодифференцирующие стереотипные признаки, уникальные для каждого этноса.

#### Библиографический список

1. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия / В.И. Даль. М.: Изд-во Эксмо, 2002. 736 с.
2. Загадочная русская душа. Е.А. Долматовский. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.culture.ru/poems/26150/zagadochnaya-russkaya-dusha> (дата обращения 13.03.2022)

3. *Кусковская С.Ф.* Сборник английских пословиц и поговорок / С.Ф. Кусковская. Мн.: Выш. шк., 1987. 253 с.
4. *Кузьмин С.С., Шадрин Н.Л.* Русско-английский словарь пословиц и поговорок: 500 единиц / С.С. Кузьмин, Н.Л. Шадрин. М.: Рус. яз., 1989. 352 с.
5. *Легостаева О.В.* Развитие билингвальной компетенции студентов на основе этнокультурного подхода. Типология двуязычных заданий на примере темы «Имя прилагательное в пословицах» в русском и английском языках / О.В. Легостаева // Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы: сборник статей I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. О.Ю. Ивановой. – Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2019. С. 552–557.
6. *Легостаева О.В.* Развитие языковой компетенции обучающихся на основе этнокультурного подхода. Типология двуязычных творческих заданий в русском и английском языках / О.В. Легостаева // Учёные записки Орловского государственного университета. Научный журнал. Серия «Гуманитарные и социальные науки». – Орёл: «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». 2021. № 1 (90). С. 186–192.
7. *Мюррей Ю.В.* Большая книга русских пословиц и поговорок и их английских аналогов The Big Book of Russian Proverbs and Sayings with their English Equivalents. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2008. 252 с.
8. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) под ред Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина. М.: ИКАР, 2009. 448 с. [Электронный ресурс] – URL: [https://methodological\\_terms.academic.ru/172/БИЛИНГВАЛЬНОЕ\\_ОБРАЗОВАНИЕ](https://methodological_terms.academic.ru/172/БИЛИНГВАЛЬНОЕ_ОБРАЗОВАНИЕ) (дата обращения 08.02.2022)
9. Русские пословицы и поговорки / под ред. В.П. Аникина. – М.: Худож. лит., 1988. 431 с.
10. *Флетчер Дж.* О государстве Русском // Дж. Флетчер. – М.: Захаров, 2002. 35 с. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.litmir.me/bd/?b=138603> (дата обращения 05.02.2022)
11. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Editor Jonathan Crowther. Oxford University Press. Fifth edition, 1998. Pp. 589, 668.

### References

1. *Dal V.I.* Explanatory Dictionary of the Russian Language. Modern version / V.I. Dal.– М.: Eksmo Publishing House, 2002. 736 p.
2. Mysterious Russian soul. E.A. Dolmatovsky. [Electronic resource] – Mode of access: URL: <https://www.culture.ru/poems/26150/zagadochnaya-russkaya-dusha> (accessed 13.03.2022)
3. *Kuskovskaya S.F.* Collection of English Proverbs and Sayings . Minsk: High School, 1987. 253 p.
4. *Kuzmin S.S., Shadrin N.L.* Russian-English Dictionary of Proverbs and Sayings: 500 units / S.S. Kuzmin, N.L. Shadrin. М.: Rus. yaz., 1989. 352 p.
5. *Legostaeva O.V.* Development of Bilingual Competence of Students based on the Ethnocultural Approach. Typology of Bilingual Tasks on the Example of the topic “Adjectives in proverbs” in Russian and English // Linguistics, Translation Studies and Teaching foreign languages: Current Problems and Prospects: a collection of articles of the I All-Russian scientific and practical conference with international participation / edited by O. Yu. Ivanova. Oryol: OSU named after I.S. Turgenev, 2019. Pp. 552–557.
6. *Legostaeva O.V.* Development of Language Skills of Students on the Basis of Ethnocultural Knowledge. Typology of Bilingual Creative Tasks in English / O.V. Legostaeva // Scientific Notes of the Oryol State University. Scientific Journal. Series “Humanities and Social Sciences”. Oryol: “Oryol State University named after I.S. Turgenev”. 2021. No. 1 (90). Pp. 186–192.
7. *Murray Yu.V.* The Big Book of Russian Proverbs and Sayings with their English Equivalents. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2008. 252 p.
8. A New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (theory and practice of teaching languages) edited by E.G. Azimov, A.N. Shchukin. – М.: ИКАР, 2009. – 448 p. [Electronic resource] – Mode of access: URL: [https://methodological\\_terms.academic.ru/172/BILINGUAL\\_EDUCATION\\_БИЛИНГВАЛЬНОЕ\\_ОБРАЗОВАНИЕ](https://methodological_terms.academic.ru/172/BILINGUAL_EDUCATION_БИЛИНГВАЛЬНОЕ_ОБРАЗОВАНИЕ) (accessed 08.02.2022)
9. Russian Proverbs and Sayings / edited by V.P. Anikin. М.: Fiction, 1988. 431 p.
10. *Fletcher J.* About the Russian State. – М.: Zakharov, 2002. 35 p. [Electronic resource] - URL: <https://www.litmir.me/bd/?b=138603> (accessed 05.02.2022)
11. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Editor Jonathan Crowther. Oxford University Press. Fifth edition, 1998. Pp. 589, 668.

**ЛИДИНФА Е.П.**

кандидат экономических наук, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: lidinfa2010@yandex.ru

**БАРАНОВА С.В.**

кандидат экономических наук, кафедра «Финансы и бухгалтерский учет», АНО ВО «Национальный институт бизнеса», г. Москва  
E-mail: svet-svetlanabar@yandex.ru

**ТИХОНОВИЧ М.И.**

подполковник полиции, кафедра огневой подготовки и деятельности ОВД в особых условиях, ФГКОУ ВО «Орловский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.В. Лукьянова»  
E-mail: tihonovich.ru@mail.ru

**LIDINFA E.P.**

PhD in economics, Department of Vocational Training and Business, Orel State University  
E-mail: lidinfa2010@yandex.ru correctly

**BARANOVA S.V.**

PhD in Economics, Department of Finance and Accounting, ANO VO "National Institute of Business"  
E-mail: svet-svetlanabar@yandex.ru

**TIKHONOVICH M.I.**

Police Lieutenant Colonel, Department of Fire Training and Activities of the Department of Internal Affairs in Special Conditions, Lukyanov Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia  
E-mail: tihonovich.ru@mail.ru

**ЦИФРОВЫЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ: ИЗМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ УКЛАДОВ, ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ, ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРЕНДОВ**

**DIGITAL CHALLENGES OF OUR TIME: CHANGING TECHNOLOGICAL PATTERNS, PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF PUBLIC RELATIONS, TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL TRENDS**

*В научной статье представлено авторское видение современных образовательных трендов, обусловленных изменением технологического уклада, активным развитием общественных отношений и цифровой трансформацией управления в различных сферах.*

*Предпринята попытка определения ключевых факторов и направлений развития современной системы образования, включающих:*

- формирование новых компетенций и цифровой культуры выпускников (всех участников образовательного процесса);*
- создание новых образовательных трендов, реализующих современные подходы и новые педагогические приемы (компетенция + кооперация образования, обучающихся, работодателей);*
- трансформация образовательных учреждений – создание институтов опережающего обучения – «Университет 4:0».*

*Представлен опыт ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» в области совершенствования образовательного процесса в условиях цифровой трансформации и даны рекомендации по активизации применения цифровых сервисов, изменению формы удаленного взаимодействия посредством использования современных платформ дистанционного обучения.*

*Дано обоснование актуальности и необходимости цифровизации образовательного учреждения, способствующей организации гибкого взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса и созданию Университета опережающего обучения – «Университет 4:0».*

*Ключевые слова: цифровая трансформация образовательных учреждений, современные подходы к активизации применения цифровых технологий в процессе обучения, ключевые факторы и направления развития современной системы образования.*

*The scientific article presents the author's vision of modern educational trends due to changes in the technological order, the active development of public relations and the digital transformation of management in various fields.*

*An attempt is made to determine the key factors and directions of development of the modern education system, including:*

- formation of new competencies and digital culture of graduates (all participants of the educational process);*
- creation of new educational trends that implement modern approaches and new pedagogical techniques (competence + cooperation of education, students, employers);*
- transformation of educational institutions – creation of advanced learning institutions – “University 4:0”.*

*The experience of the I.S. Turgenev Orel State University in the field of improving the educational process in the context of digital transformation is presented and recommendations are given on activating the use of digital services, changing the form of remote interaction through the use of modern distance learning platforms.*

*The substantiation of the relevance and necessity of digitalization of an educational institution is given, which contributes to the organization of flexible interaction between all participants in the educational process and the creation of a University of advanced learning – “University 4:0”.*

**Keywords:** *digital transformation of educational institutions, modern approaches to the activation of the use of digital technologies in the learning process, key factors and directions of development of the modern education system.*

Неизбежность и значимость цифровой трансформации современной действительности предопределяет актуальность и необходимость проведения научных исследований в данном проблемном поле.

Степень эффективности трансформации современных стратегий и переход на новые цифровые технологии зависит от наличия своевременных, взвешенных и грамотных решений, принятие которых обусловлено необходимостью изменения сложившихся укладов во всех отраслях и сферах деятельности, в социо-политическом и экономическом пространстве.

В современных реалиях цифровая трансформация (digital transformation, DT или DX) рассматривается как трансформация системы управления путём пересмотра стратегии, моделей, операций, продуктов, маркетингового подхода и целей, обеспечиваемая принятием цифровых технологий. Её основной направленностью является ускорение продаж и рост бизнеса для коммерческих организаций, а также увеличение эффективности деятельности организаций, не относящихся к чисто коммерческим, например образовательных учрежде-

ний, организаций сферы услуг, культуры и т.д.

Сформированное сознание потребителя в эффективности использования «автоматизации и робототехники» в период 3-ей Промышленной революции обусловило необходимость активного развития и внедрения автоматизации, цифровизации, электроники в различные сферы производства, реализации и оказания услуг.

В данной ситуации профессиональное образование лишь принимало вызовы по формированию кадрового запроса и обеспечивало подготовку кадров.

Произошел новый виток циклического развития, сопровождающийся развитием и использованием искусственного интеллекта, совмещением элементов кибернетического и физического пространства, координацией вычислительных и физических ресурсов получивший название «Индустрия 4.0» или «Четвертая промышленная революция».

Все эти изменения и обостряют в большей степени проблему развития профессионального образования, требуя динамичного развития на основе принципов цикличности и многоступенчатости (рисунок 1).



Рис. 1. Смена технологических укладов с последующим резким скачком производительности и ростом экономики.

Сформированное развитием производственных отношений современное общество, требует изменения осознания в области важности и значимости профессионального образования, поскольку от степени обеспеченности профессиональными кадрами и зависит возможность постоянного развития различных систем (рисунок 2).

Рассматривая постоянное развитие различных систем, К. Шваб утверждал, что в настоящее время, происходит технологическая революция, «...которая стирает грани между физической, цифровой и биологической сферами» [10].

Соответственно и основной задачей современного профессионального образования становится подготовка профессиональных кадров и кадров рабочих специальностей, отвечающих сложившимся запросам общества и уровню социально-экономического развития.

Проблематика развития профессионального образования актуальна и значима для современной России, в связи с чем, эти вопросы также обсуждаются представителями бизнеса, профессионального сообщества и профессиональными педагогами.

Г. Греф высказывает позицию необходимости получения образования со школьной скамьи и на протяжении всей жизни. Он делает акцент на формировании компетенций для работы в командах, управлении групповой деятельностью с помощью современных методик (аджайл), гибкой системе работы в команде, раскрывает понятие цифровых навыков как создание продуктов, обучение цифровой архитектуре, облачные системы, искусственный интеллект. и т.д. [7].

П. Г. Щедровицкий подчеркивает значимость формирования предпринимательских интересов (способностей) у обучающихся, развития профессиональных

компетенций и направленность на динамичное становление новой профессиональной среды [5].

Необходимость развития профессионального образования в контексте «промышленных революций» рассматривается и Ю. С. Глазьевым. Он раскрывает последовательность изменения технологических укладов, развития общественных отношений, включая и профессиональное образование [6].

Необходимость поддержания динамизма изменений раскрывается и в работах Д. Конанчука и А. Волкова [8]. Они акцентируют внимание на следующих трендах:

- массовизация;
- интернационализация;
- турбулентность мировой экономики и формирование нового технологического уклада в промышленности;
- цифровизация.

Основные задачи и цели развития современного профессионального образования в России нашли свое отражение в Стратегии развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года (Стратегия) [2]. Данный документ отражает продолжающиеся изменения в системе профессионального образования и базируется на достигнутых результатах Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций на период до 2020 года [3].

Приоритетные направления развития профессионального образования, отраженные в Стратегии, представим на рисунке 3.

Таким образом, Стратегия содержит основные направления развития, включающие возможность быстрого реагирования на социально-экономические изменения.

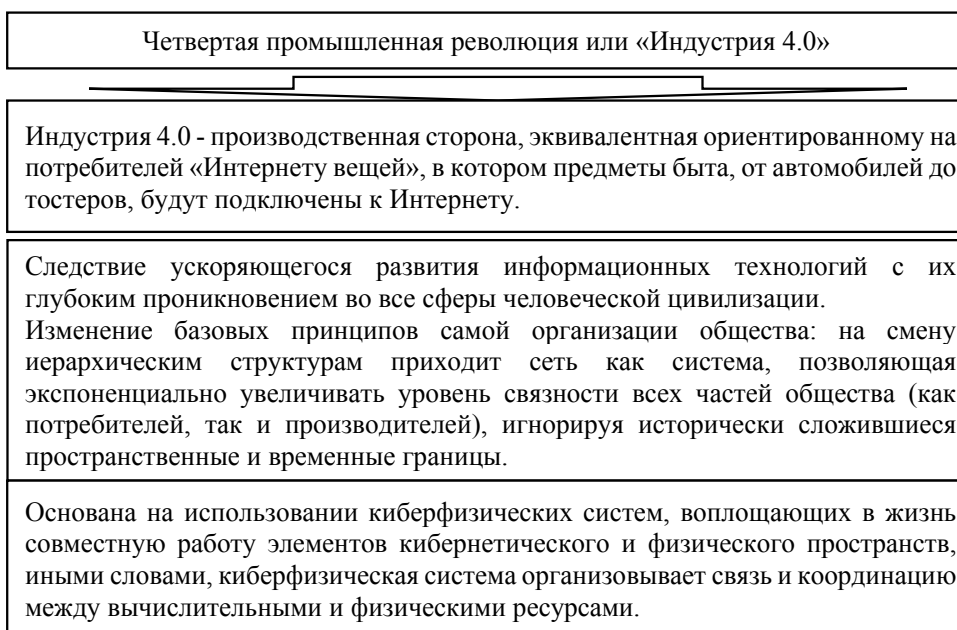


Рис. 2. Вызовы «Четвертой промышленной революции» современному профессиональному сообществу.

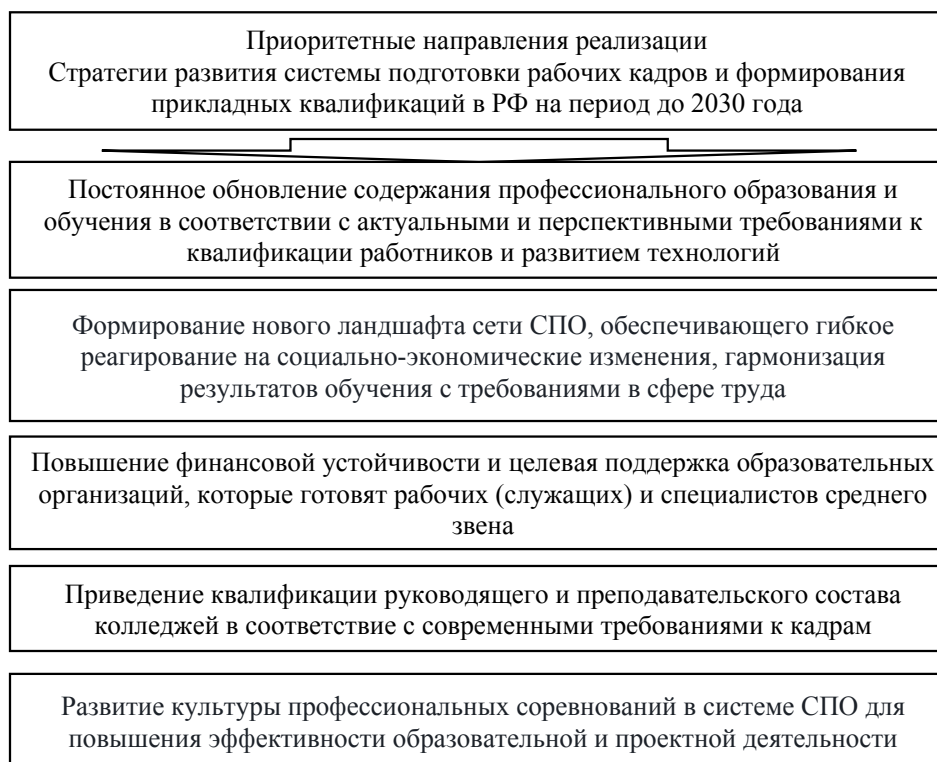


Рис. 3. Приоритетные направления реализации Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ на период до 2030 года (авторское видение).

Представленные направления развития никоим образом не противоречат поставленной ранее цели развития профессионального образования – существенное увеличение вклада профессионального образования в социально-экономическую и культурную модернизацию России, в повышение ее глобальной конкурентоспособности, обеспечение востребованности экономикой и обществом каждого обучающегося.

Развитие современного профессионального образования напрямую зависит от развития общественных отношений и формирования новых условий на рынке труда.

Изменение видения педагогического воздействия связано непосредственно с трансформацией понимания «современный специалист». Поскольку в условиях реализации цифровой экономики и определенных вызовов «Четвертой промышленной революции» современному профессиональному сообществу меняются подходы и требуются кадры с уникальными компетенциями, способные принимать быстрые, этичные и обоснованные решения, повышающие эффективность рабочих процессов.

Приоритетность направлений реализации Стратегии требует формирования новой системы управления в области подготовки кадров среднего звена и рабочих специальностей, отражающей реальные возможности высшей школы и представителей бизнеса (работодателей) и иных заинтересованных лиц оказывать результативное воздействие при разработке отдельной документации по организации учебного процесса, внедрять новые технологии и оценивать эффективность

их применения.

Отдельные институты современной системы управления подготовки кадров среднего звена и рабочих специальностей, и их основной функционал представлены на рисунке 4. Отсюда, основная стратегическая задача состоит в необходимости наличия грамотного сочетания подготовки кадров и развития общественных отношений, где для достижения поставленных целей требуется изменение подходов при подготовке специалистов среднего звена и кадров рабочих специальностей на всех уровнях осуществления педагогического воздействия и формирования прикладных компетенций.

Трансформация системы реализации образовательного процесса диктует необходимость изменения взаимодействия всех его участников и активное внедрение современных цифровых технологий, что и порождает наличие проблемных блоков. Особое значение в свете новых задач приобретает разработка эффективных путей перехода.

Представленные материалы позволили укрепить авторское видение в области понимания современных трендов системы профессионального образования, определить ключевые факторы и направления развития:

- формирование новых компетенций и цифровой культуры выпускников (всех участников образовательного процесса);
- создание новых образовательных трендов, реализующих
- современные подходы и новые педагогические

приемы (компетенция + кооперация образования, обучающихся, работодателей);

– трансформация образовательных учреждений – создание институтов опережающего обучения – «Университет 4:0».

При управлении процессом обучения и реализации различных методов и приемов педагогического воздействия кардинально меняется роль преподавателя образовательного учреждения. Наряду с появившимися возможностями реализации образовательного процесса на принципиально новом качественном уровне возникает необходимость освоения новых форм организации процесса обучения (рисунок 5).

Несмотря на сложность трансформации, исторически сложившуюся педагогическую культуру образова-

тельных институтов современные тенденции находят свое отражение в реализации отдельных программ и проектов.

Новые тенденция успешно используется при разработке стратегического видения развития ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», где необходимость цифровой трансформации ВУЗа является одной из приоритетных задач. Реализация направления «Цифровая трансформация» включает [9]:

1. Университет в условиях перехода России на цифровую экономику выступает драйвером цифровой трансформации региона. Организовано профессиональное сотрудничество с НИУ «Высшая школа экономики», включающее проведение проектно-аналитических

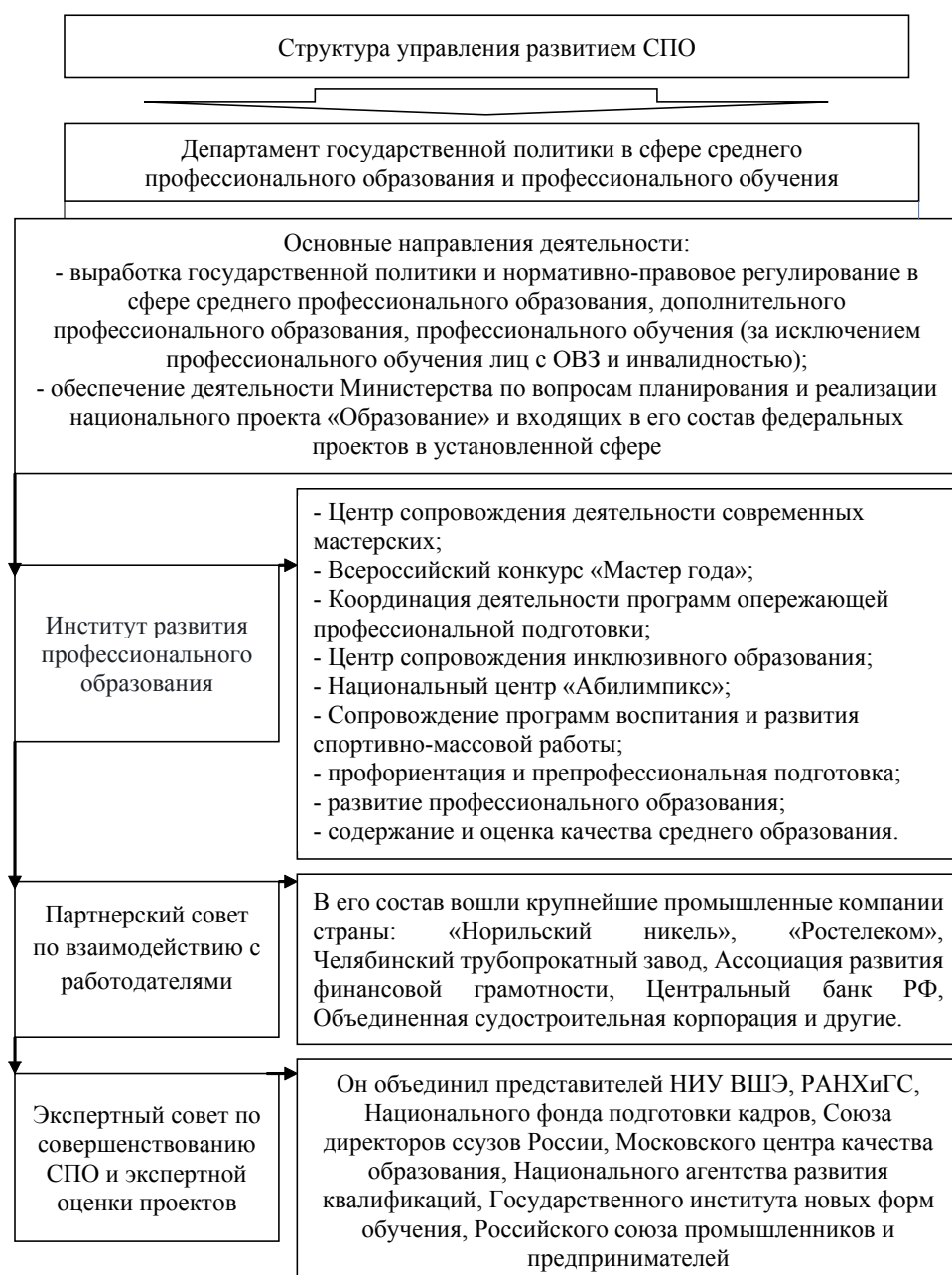


Рис. 4. Структура управления развитием СПО на федеральном уровне (авторское видение).





Рис. 5. Изменение роли преподавателя в современной образовательной среде (авторское видение).

сессий по разработке цифровых компетенций и новых цифровых сервисов для обучающихся и сотрудников ОГУ.

2. Формирование партнерских отношений с Департаментом информационных технологий Правительства Орловской области, в области формирования цифровой культуры. Создание волонтерских бригад «Цифровые волонтеры Вуза», готовые оказывать содействие жителям города по решению проблем использования цифровых технологий в быту.

3. «Цифровизация университета». Создание рабочих групп: «Студенты», «Абитуриенты», «Управление», «Научно-педагогические работники (НПР)», «Регион», реализующих программу цифровизации при осуществлении профессиональной деятельности.

4. Проектная школа создания законченных проектно-конструкторских решений в режиме соревнований.

5. Создание многопрофильного многофункционального дизайн-центра «Кадры для цифровой экономики». Реализация основных и дополнительных образовательных программ, которые ориентированы на приобретение обучающимися цифровых компетенций.

С 2021 года в Орловском государственном университете в рамках Программы Министерства науки и высшего образования РФ «Приоритет 2030» реализуется Стратегический Проект «Приокская долина – территория развития цифровых технологий» (рисунок 6).

Реализация стратегического проекта «Приокская долина – территория развития цифровых технологий» предопределила значимость изменения организации образовательного процесса и активного внедрения ис-

пользования информационно-коммуникационного обучающего взаимодействия и дистанционных образовательных технологий.

Инновационный подход к организации образовательной деятельности студентов предполагает активное использование дистанционных образовательных технологий посредством организации открытой информационно-образовательной среды вуза.

На данном этапе становления новых форм взаимодействия при подготовке специалистов неотъемлемым элементом становится система взаимодействия различных структур реализации образовательного процесса, формирующая инфраструктуру образовательной организации.

При этом, приоритетной стратегией в области организации образовательной деятельности становятся ориентиры развития промышленных технологий и инноваций.

Таким образом, один из современных трендов развития профессионального образования «формирование новых компетенций и цифровой культуры выпускников (всех участников образовательного процесса) успешно реализуется в образовательном учреждении.

Становление новых форм профессиональных отношений и изменение условий профессионального взаимодействия обусловило необходимость создания современной обучающей среды образовательных учреждений, основной задачей которой становится возможность максимального приближения участников образовательного процесса к условиям осуществления профессиональной деятельности и погружения их в профессиональную среду.



Рис. 6. ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет. имени И.С. Тургенева» Стратегический проект «Приокская долина – территория развития цифровых технологий».

Использование современных форм педагогического воздействия и применение инновационных технологий значительно расширило возможности образовательных учреждений при подготовке специалистов среднего звена.

Введенная система новых Федеральных государственных образовательных стандартов изменила подходы к реализации компетентностной модели выпускника, уточнив, что модернизированные образовательные стандарты, от предыдущих отличаются ориентацией на компетенции, включающие «способность применять знания и умения в определенной области» и компетентностный подход заключающийся в «умении работать с информацией и готовность к реальным жизненным ситуациям».

Активное развитие форм и методов профессионального взаимодействия требуют постоянной актуализации не только используемых учебных материалов, но и различных программных продуктов, профессиональных симуляторов, полного технического обеспечения при подготовке кадров среднего звена и рабочих специальностей и формирования оптимальной образовательной среды (таблица 1).

Несмотря на положительную тенденцию в изменении качественных показателей, характеризующих уровень формирования образовательной среды на Факультете среднего профессионального образования Политехни-

ческого института имени Н.Н. Поликарпова их значения ниже референсного уровня (рисунок 7).

Реализация «Технологической основы предприятий 4:0» требует формирования профессиональных навыков выпускников различных специальностей и наличия у них профессиональных знаний и умений в области использования интеллектуальных технологий и осуществления профессиональной деятельности в условиях гибкой автоматизации.

Повышение качества образовательной среды на Факультете среднего профессионального образования Политехнического института имени Н.Н. Поликарпова, в сложившейся ситуации видится в возможности использования современных цифровых сервисов и реализации Проекта «Маркетплейс программного обеспечения и оборудования», включенного в стратегическое направление в области цифровой трансформации науки и высшего образования, в рамках выполнения Указа Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [1].

Распоряжением Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования» определены основные направления формирования единой информационной среды взаимодействия образовательных организаций,

поставщиков и вендоров оборудования и программного обеспечения [4].

Информационная система «Маркетплейс программного обеспечения и оборудования» является решением в направлении модернизации инфраструктуры образовательных учреждений.

Данное решение позволит:

- повысить уровень цифрового развития образовательных организаций и выровнять общий технологический ландшафт;
- оптимизировать и снизить временные затраты на процесс обоснования необходимости и подачи заявок

на получение субсидий на формирование образовательной среды;

- увеличить конкурентное предложение на рынке оборудования и программного обеспечения;
- упростить процедуру подбора необходимых решений для формирования образовательной инфраструктуры.

Внедрение информационной системы в образовательный процесс позволит:

- добиться полного обновления оборудования и программного обеспечения на балансе образовательных организаций;

Таблица 1.

Показатели формирования образовательной среды на Факультете среднего профессионального образования Политехнического института имени Н.Н. Поликарпова ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»

Показатели	2018 год	2019 год	2020 год	Изменение (+;-)
<b>Кадровый состав</b>				
Удельный вес численности штатных преподавателей и мастеров производственного обучения в общей численности работников, %	99,05	98,08	97,96	-1,09
Средний возраст штатных преподавателей и мастеров производственного обучения, лет	47,55	50,72	51,75	+4,2
Удельный вес численности преподавателей и мастеров ПО, прошедших курсы повышения квалификации по использованию информационных и коммуникационных технологий, %	20,01	18,04	-	-
Удельный вес численности работников, имеющих сертификат и/или свидетельство эксперта «Ворлдскиллс», %	-	-	1,89	+1,89
<b>Создание оптимальной инфраструктуры</b>				
Доля расходов, направленных на приобретение машин и оборудования, в общем объеме расходов организации, %	5,32	1,84	6,4	+1,08
Стоимость машин и оборудования, используемых в учебных целях в рамках реализации образовательных программ, в расчете на одного студента, тыс. руб.	15,68	19,90	21,76	+6,08
Общая площадь учебно-лабораторных помещений, в расчете на одного студента, кв.м.	12,04	10,39	10,72	-1,32
Доля числа учебно-производственных мастерских, оснащенных современной материально-технической базой по одной из компетенций, %	50,01	65,23	83,33	+33,32

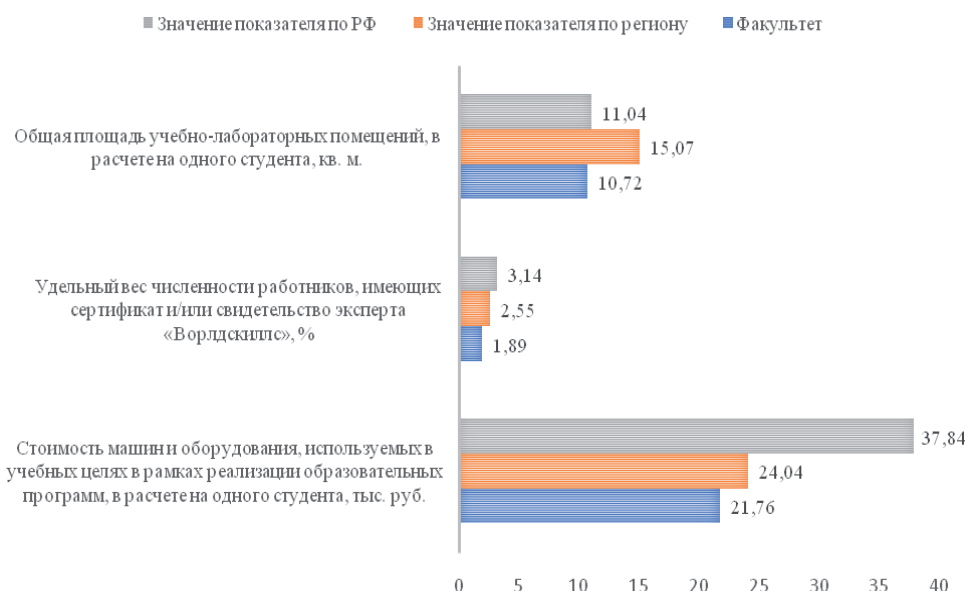


Рис. 7. Сравнительная оценка качества образовательной среды на Факультете среднего профессионального образования Политехнического института имени Н.Н. Поликарпова ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева».

- повысить доступность и качество предоставляемых образовательных услуг;
- сформировать единую информационную среду взаимодействия образовательных организаций и представителей бизнеса для организации взаимовыгодного рабочего процесса.

Сетевая интеграция современного выпускника возможна лишь при условии создания эффективной системы взаимодействия представления обучающей информации.

Использование программного обеспечения для организации и проведения различных видов учебной деятельности в рамках реализации Проекта «Маркетплейс программного обеспечения и оборудования» на наш взгляд является начальным этапом формирования новой цифровой системы сетевого взаимодействия и создания образовательных трендов, реализующих современные подходы и новые педагогические приемы (компетенция + кооперация образования, обучающихся, работодателей).

В рамках реализации направления «Цифровая транс-

формация» ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» и Стратегического проекта «Приокская долина – территория развития цифровых технологий» одной из задач активизации применения цифровых сервисов становится задача – изменения формы удаленного взаимодействия посредством использования современных платформ дистанционного обучения.

Это позволит применять возможности цифровизации для организации гибкого взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса и приблизиться к созданию Университета опережающего обучения – «Университет 4:0» (рисунок 8).

На основании изучения влияния цифровых вызовов современности, изменения технологических укладов и развития общественных отношений можно заключить, что единственной успешной траекторией, открывающей перспективу для образовательных организаций, становится трансформация образовательных трендов и создание Университетов опережающего развития «Университет 4:0».



Рис. 8. Стратегические задачи реализации образовательного процесса в условиях цифровой трансформации ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (авторское видение).

### Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». – URL: [http:// publication.pravo.gov.ru/Document/ View/0001202007210012](http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012)
2. «Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года» (одобрена Национальным советом при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям (протокол от 12.03.2021 № 51)). – URL: [https:// legalacts.ru/doc/strategija-razvitija-natsionalnoi-sistemy-kvalifikatsii-rossiiskoi-federatsii-na-period/](https://legalacts.ru/doc/strategija-razvitija-natsionalnoi-sistemy-kvalifikatsii-rossiiskoi-federatsii-na-period/)
3. «Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года» (одобрено Коллегией Минобрнауки России, протокол от 18.06.2013 №ПК-5вн). – URL: [https:// legalacts.ru/doc/strategija-razvitija-sistemy-podgotovki-rabochikh-kadrov-i-formirovanija-prikladnykh/](https://legalacts.ru/doc/strategija-razvitija-sistemy-podgotovki-rabochikh-kadrov-i-formirovanija-prikladnykh/)
4. Распоряжение Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования». – URL: [https:// www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/](https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/)
5. Выступление П.Г. Щедровицкого в ВятГУ//Интернет – газета ВятГУ. – URL: [https:// www.vyatsu.ru/internetgazeta/buduschee-uzhe-nastupilo-petr-schedrovitskiy-o-per.html](https://www.vyatsu.ru/internetgazeta/buduschee-uzhe-nastupilo-petr-schedrovitskiy-o-per.html)
6. *Глазьев Ю.С.* Великая цифровая революция: вызовы и перспективы для экономики XXI века. – URL: [https:// glazev.ru/articles/6-jekonomika/54923-velikaja-tsifrovaja-revoljutsija-vyzovy-i-perspektivy-dlja-jekonomiki-i-veka](https://glazev.ru/articles/6-jekonomika/54923-velikaja-tsifrovaja-revoljutsija-vyzovy-i-perspektivy-dlja-jekonomiki-i-veka)
7. *Греф Г.* Пять принципов цифрового образования – 14.01.2021г. – URL: [https:// ria.ru/20210114/obrazovanie-1593065352.html](https://ria.ru/20210114/obrazovanie-1593065352.html)
8. Коначук, Д., Волков, А. Эпоха «Гринфилда» в образовании: исследование SEDeC; Центр образовательных разработок Московской школы управления SKOLKOVO (SEDeC). – URL: [https:// scienceforum.ru/2018/article/2018000035](https://scienceforum.ru/2018/article/2018000035)
9. Официальный сайт ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». – URL: [http:// edu.garant.ru/education/vocational](http://edu.garant.ru/education/vocational).
10. *Шваб К.* Четвертая промышленная революция / К. Шваб – «Эксмо», 2016 – (Top Business Awards). – URL: [http:// ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/library/k\\_shvab\\_chetvertaya\\_promyshlennaya\\_revolyuciya\\_2016.pdf](http://ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/library/k_shvab_chetvertaya_promyshlennaya_revolyuciya_2016.pdf)

### References

1. Decree of the President of the Russian Federation No. 474 dated 21.07.2020 «On National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030». – URL: [http:// publication.pravo.gov.ru /Document/View/0001202007210012](http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012)
2. «Strategy for the development of the National qualifications system of the Russian Federation for the period up to 2030» (approved by the National Council for Professional Qualifications under the President of the Russian Federation (Protocol of 12.03.2021 51)). – URL: [https:// legalacts.ru/doc/strategija-razvitija-natsionalnoi-sistemy-kvalifikatsii-rossiiskoi-federatsii-na-period/](https://legalacts.ru/doc/strategija-razvitija-natsionalnoi-sistemy-kvalifikatsii-rossiiskoi-federatsii-na-period/)
3. «Strategy for the development of the system of training workers and the formation of applied qualifications in the Russian Federation for the period up to 2020» (approved by the Board of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, protocol of 18.06.2013 PC-5vn). – URL: [https:// legalacts.ru/doc/strategija-razvitija-sistemy-podgotovki-rabochikh-kadrov-i-formirovanija-prikladnykh/](https://legalacts.ru/doc/strategija-razvitija-sistemy-podgotovki-rabochikh-kadrov-i-formirovanija-prikladnykh/).
4. Decree of the Government of the Russian Federation No. 3759-r dated December 21, 2021 On Approval of the Strategic Direction in the Field of digital transformation of science and higher education – URL: [https:// www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/](https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403203308/)
5. Speech by P.G. Shchedrovitsky at Vyatka State University//VyatSU online newspaper: – URL: [https:// www.vyatsu.ru/internetgazeta/buduschee-uzhe-nastupilo-petr-schedrovitskiy-o-per.html](https://www.vyatsu.ru/internetgazeta/buduschee-uzhe-nastupilo-petr-schedrovitskiy-o-per.html)
6. *Glazev Y.S.* The Great Digital Revolution: challenges and prospects for the economy of the XXI century. – URL: [https:// glazev.ru/articles/6-jekonomika/54923-velikaja-tsifrovaja-revoljutsija-vyzovy-i-perspektivy-dlja-jekonomiki-i-veka](https://glazev.ru/articles/6-jekonomika/54923-velikaja-tsifrovaja-revoljutsija-vyzovy-i-perspektivy-dlja-jekonomiki-i-veka)
7. *Gref G.* Five principles of digital education – 14.01.2021 – URL: [https:// ria.ru/20210114/obrazovanie-1593065352.html](https://ria.ru/20210114/obrazovanie-1593065352.html)
8. Konauchuk, D., Volkov, A. The era of «Greenfield» in education: SEDeC research; Center for Educational Developments of the Moscow School of Management SKOLKOVO (SEDeC). – URL: [https:// scienceforum.ru/2018/article/2018000035](https://scienceforum.ru/2018/article/2018000035)
9. The official website of the Oryol State University named after I.S. Turgenev. – URL: [http:// edu.garant.ru/education/vocational](http://edu.garant.ru/education/vocational).
10. *Schwab K.* The Fourth Industrial Revolution / K. Schwab – «Eksmo», 2016 – (Top Business Awards). – URL: [http:// ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/library/k\\_shvab\\_chetvertaya\\_promyshlennaya\\_revolyuciya\\_2016.pdf](http://ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/library/k_shvab_chetvertaya_promyshlennaya_revolyuciya_2016.pdf)

**МОНАХОВ О.Н.**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны  
E-mail: monahovs@mail.ru

**MONAHOV O.N.**

Candidate Pedagogical Sciences, Docent, Department Chair of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense  
E-mail: monahovs@mail.ru

## УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

### LEVEL DIFFERENTIATION OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF A FUTURE MILITARY SPECIALIST

*В статье раскрывается актуальность исследования уровней становления профессиональной ответственности будущего военного специалиста. Уровень ответственности рассматривается как показатель предельных возможностей субъекта ответственности по ее проявлению. Представлен уровневый анализ термина «профессиональная ответственность», содержащийся в педагогических исследованиях. Раскрыты этапы становления профессиональной ответственности будущего военного специалиста. Предложены уровни становления профессиональной ответственности будущего военного специалиста.*

*Ключевые слова:* военные вузы, военные специалисты, профессиональная ответственность, уровни, этапы.

*The article reveals the relevance of the study of the levels of formation of professional responsibility of a future military specialist. The level of responsibility is considered as an indicator of the limiting capabilities of the subject of responsibility for its manifestation. The level analysis of the term «professional responsibility» contained in pedagogical research is presented. The stages of the formation of professional responsibility of a future military specialist. The levels of formation of professional responsibility of a future military specialist are proposed.*

*Keywords:* military universities, military specialists, professional responsibility, levels, stages.

Динамичный характер военно-профессиональной деятельности и специфические задачи, возникающие в процессе ее реализации, выводят на одно из первых мест в структуре профессионально-важных качеств военного специалиста профессиональную ответственность. Деятельность, направленная на вооруженную защиту граждан, общества и государства, определяет для военного специалиста значительный спектр различных служебных обязанностей, предполагающих ответственное отношение к выполнению стоящих перед ним задач. В таком случае профессиональная ответственность военного специалиста выполняет специфические функции, реализующиеся в процессе военно-профессиональной деятельности: познавательную, стабилизирующую, управления военно-профессиональной деятельностью, управления риском, прогнозную, регулирующую, креативную, воспитательную [7].

Потенциальная полифункциональность профессиональной ответственности, ее востребованность со стороны военной и социальной практик, на наш взгляд актуализируют необходимость становления профессиональной ответственности в системе военно-профессионального образования. Для исследования этого процесса в психологии и педагогике сформированы необходимый теоретический базис. Но для выявления существенных динамических характеристик профессио-

нальной ответственности важны представления о возможных уровнях ее становления.

Следует учитывать то, что процесс формирования личности и всех её составляющих надо рассматривать уровнево, а сами уровни представляют характеристики явления или свойства личности [9, с. 82]. Обращение к понятию «уровень» в педагогических исследованиях употребляется для диагностирования фазы овладения знаниями, деятельности, а также для оценки подготовленности обучающихся в соответствии со степенью использования знаний в практике.

Дифференциация ответственности по уровням позволяет оценить ее реальное состояние, выявить степень потенциальных ресурсов субъекта ответственности по ее проявлению.

При выделении уровней становления профессиональной ответственности будущего военного специалиста (ПОБВС) мы опирались на сущность анализируемого понятия, внутриличностные механизмы, обеспечивающие становление профессиональной ответственности. Основаниями для определения уровней становления профессиональной ответственности являются: активность личности и уровень субъектности.

Предложенные основания для дифференциации уровней становления профессиональной ответственности соотносятся с пониманием сущности исследуе-

мого нами понятия как личностно-профессионального новообразования, развивающегося и проявляющегося только в процессе преодоления возникающих противоречий в образовательной и военно-профессиональной деятельности, при этом в основе подобной дифференциации лежит способность к сознательному выбору и ориентация на профессиональные ценности.

Человек, осуществляя деятельность в избранной профессиональной сфере, принимает на себя определенные обязательства, которые предполагают ответственное поведение. При этом, отмечает А.Р. Смирнова, качество ответственного поведения зависит от вида мотивации [11, с. 464]. В своем исследовании она соотносит мотивы поведения личности с типами ответственности, предложенными О.Ю. Грогoleвой и Е.В. Мельниковой. Подобное соотношение позволяет вычленить уровни ответственного поведения:

- поведение, вызванное внешней мотивацией к действию и соответствующее исполнительному типу ответственности;
- поведение, обусловленное внутренней мотивацией и связанное с оптимальным типом ответственности;
- безответственное поведение при отсутствии мотивов характеризует ситуативный и избегающий тип ответственности.

Осмысленное отношение к другим людям и окружающей действительности, направленность мотивов действий и поступков, социальная значимость их последствий, по мнению Л.А. Барановской, характеризует человека как субъекта социальной ответственности и сопоставляется с уровнями социальной ответственности [1, с. 98–100]. На каждом уровне определяющим в деятельности человека являются соответствующие нравственные ценности и социальные нормы. Так на созидательно-альтруистическом уровне определяющим является отношение к другому человеку как самоценности. Нормативно-функциональный уровень связан со становлением человека как субъекта социальной ответственности, с порождением у него социально ответственного отношения к другим людям и превращением этого отношения в нравственный мотив его деятельности и поведения. На утилитарно-прагматическом уровне социальная ответственность выступает для человека как внешнее требование. Безответственный уровень базируется на психофизиологических потребностях, на утрате значимости нравственного и социального, на прагматическом характере личного выбора.

Признание первоочередности субъекта в структуре ответственности согласуются с точкой зрения С.С. Быковой, которая проявление ответственности человеком сводит к диалогу с миром на следующих уровнях: микроуровень, мезоуровень, макроуровень, метауровень [2, с. 32]. Первый уровень опирается на психофизиологический фундамент ответственности, предпосылки независимого бытия человека. На втором уровне складывается интериоризованная матрица ревизии реализации особо значимых для социума задач. На макроуровне ответственность предстает духовным

пластом разума в экзистенциальном существовании человека. Объединение всех вышеобозначенных уровней происходит на метауровне, что позволяет личности постигать содержимое каждого из горизонтальных слоев, автономно циркулировать между ними, благодаря этому человек становится способным через свой когнитивный опыт влиять на телесную и на психологическую структуру личности.

Рассмотрение ответственности в контексте эволюции субъекта приводит О.О. Гофман к выделению в профессиональной ответственности трех взаимосвязанных контекстов: субъектного, культурного, поведенческого [3, с.33]. Результаты ее исследования позволяют нам говорить о том, что формирование профессиональной ответственности обусловлено многоуровневым развитием специалиста. На субъектном уровне специалист осознает себя субъектом ответственности, на культурном уровне профессиональная ответственность рассматривается в фокусе профессиональных ценностей, а на поведенческом уровне проявляется в результатах деятельности.

В условиях деятельности между взаимодействующими субъектами складывается система социальных отношений, которая представляется в качестве существенного фактора в развитии ответственности (З.Н. Борисова, К.А. Климова, Т.В. Морозкина, В.М. Пискун, Л. А. Сухинская). В свою очередь, профессиональную ответственность характеризует заинтересованность человека в качестве и эффективности своего труда, непреложность строгого исполнения профессиональных правил, а также решимость отчитываться об итогах своей профессиональной деятельности [4, с. 78]. В данном контексте актуальным является определенное М.В. Мукониной содержание профессионального отношения, включающее осознанность, эмоциональную оценку и само отношение личности к своим профессиональным обязанностям, измеряемое степенью готовности к необходимости их добросовестного выполнения [8, с. 14]. Т.П. Емельянова указывает на выявленные исследователями уровни профессионально ответственного отношения (ПОО) [5]:

- минимальный или базовый уровень, на котором компоненты ППО обладают низкими показателями развития, на этом уровне личность нейтрально воспринимает необходимость соблюдать должностные инструкции, что способствует «привыканию» к исполнению регулирующей деятельности свода правил;
- средний или исполнительский уровень, на котором отношение личности к своим профессиональным обязанностям представляется как умеренно-положительное;
- сверхнормативный (высокий) уровень, на котором личность добросовестно выполняет должностные инструкции, и такой способ деятельности устанавливается в качестве исключительно приемлемого.

Представление специалиста как субъекта профессиональной ответственности предполагает его активную позицию по отношению к объекту ответственности и инстанции, стремление быть источником познания и

преобразования действительности.

Уровневый анализ термина «профессиональная ответственность» посредством обособления составляющих позволил отразить феноменологию данной ответственности на различных ступенях (уровнях) реализации профессиональной деятельности. В настоящее время стало традиционным диагностировать три уровня профессиональной ответственности специалиста.

Так, для будущих инженеров, по мнению Л.Р. Толстых, становление профессиональной ответственности осуществляется на продуктивном, адекватном и алгоритмическом уровнях [13]. Первый уровень связан с рядом умений, и прежде всего, с принятием на себя ответственности за последствия ошибочных решений и их оперативным исправлением. Для адекватного уровня значимым является полное владение профессиональными компетентностями. Неполное владение теоретической основой профессиональной деятельности, частичное овладение практическими операциями и ряд других характеристик включены в содержание такого уровня как алгоритмический.

Профессиональная ответственность полицейских и ее сформированность оценивается С.В. Малетиным на таких уровнях как высокий (оптимальный), средний (допустимый), низкий (недопустимый) [6]. Каждый из уровней характеризуется объемом и качеством знаний, степенью осознания важности профессиональной ответственности, стремления ее формировать и совершенствовать. Так оптимальному уровню соответствуют глубокие и полные знания о профессиональной ответственности, способствующие достижению профессиональных результатов; систематичность и осознанность получения знаний; развитие мировоззрения, жизненных установок и ценностей. Допустимый уровень проявляется в недостаточно глубоких и полных знаниях об ответственности, фрагментарности и недостаточной осознанности понятия «профессиональная ответственность». Непонимание необходимости в приобретении знаний об ответственности и проявлении профессиональной ответственности представляет недопустимый уровень.

В профессиональной ответственности рабочего И.Ю. Спасская выделяет низкий (воспроизводящий), средний (ситуативный), высокий (конструктивный) уровни, отражающие степень сформированности исследуемого понятия [12]. Оценка уровней осуществлялась на основе критериев, в содержание которых включены элементы: знания должностных обязанностей, квалификационных требований, стандартов, норм, профессиональной этики, их сопоставление с формами ответственности; мотивация к повышению квалификации, понимание необходимости совместной деятельности; проявление ответственного отношения к выполнению профессиональных действий и проявление ответственного поведения в ситуациях производственного процесса.

В ряде исследований уровни сформированности профессиональной ответственности определены как

низкий, средний, высокий. При этом создание специальных условий, как отмечает Д.В. Шепетько [14, с. 21], обеспечивает профессиональную ответственность будущих специалистов на должном уровне. Н.М. Романенко указывает на то, что создание специальных психолого-педагогических условий способствует увеличению количества студентов с высоким уровнем профессиональной ответственности и, соответственно, уменьшению их количества на низком уровне [10].

Таким образом, проведя уровневый анализ феномена «профессиональная ответственность», обратимся к выделению уровней становления ПОБВС. В данном контексте целесообразно уточнить, что под понятием «становление профессиональной ответственности будущих военных специалистов» понимается поэтапное продвижение личности с низшего уровня проявления профессиональной ответственности к потенциально более высокому и далее – к высшему уровню, приобретаемая при этом дополнительный ресурс для дальнейшего становления.

Вследствие этого один из подходов к определению уровней становления ПОБВС основан на анализе этапов данного процесса.

Предлагается выделять этапы становления ПОБВС в процессе получения военно-профессионального образования, которые соотносятся с ведущими временными фазами процесса военно-профессионального обучения (годы обучения) и трансформацией характера реализуемой обучающимися образовательной деятельности. Рассмотрим сущность данных этапов.

*Первый этап связан с появлением новых личностных характеристик профессиональной ответственности.* На этом этапе происходит вхождение будущих офицеров в жизнь воинского социума, ориентация на военно-корпоративные ценности, на специфику сферы применения профессиональной ответственности и необходимость ее проявления. Обучающиеся осознают подверженность сферы военно-профессиональной деятельности различным изменениям и воздействию их на содержание этой деятельности, что объясняет потребность в военнослужащих, проявляющих профессиональную ответственность в решении профессиональных задач. Начинается формирование опыта профессионально ответственного поведения в процессе учебной деятельности и выполнения профессиональных обязанностей. Период *появления новых личностных характеристик* профессиональной ответственности совпадает с первым годом обучения будущих военных специалистов в военном вузе.

Следующий этап заключается в закреплении приобретенного нового. На этом этапе новые личностные характеристики ПОБВС находят свое оформление, количественное и качественное выражение в деятельности. Будущие военные специалисты ориентируются в образовательной и воинской деятельности на предлагаемые стандарты, на установленные нормы и правила, уясняют непреложное существование внешних регуляторов военно-профессиональной деятельности



(нормативно-правовые документы, традиции, военно-служебная этика). Процесс рефлексии по отношению к процессу и последствиям выполняемой деятельности приобретает углубленный характер. Период оформления новых личностных характеристики ПОВВС связан со вторым курсом обучения.

На третьем этапе произошедшие изменения стабилизируются, тем самым обеспечивая переход ПОВВС в стабильное состояние. Постоянство профессиональной ответственности выражается в самостоятельном применении будущими военными специалистами опыта профессионально ответственного поведения для решения типовых задач учебной и военно-профессиональной деятельности с учетом внешних регуляторов; активном и сознательном взаимодействии с преподавателями и командирами; направленности на создание новых знаний в процессе учебного и служебного взаимодействия. Стабилизация профессиональной ответственности завершается к концу третьего года обучения.

*Четвертый этап включает приумножение* опыта профессионально ответственного поведения. Составной частью этого этапа является специализация осуществляемой будущими военными специалистами деятельности. Расширяется спектр военно-профессиональных знаний, формируются умения, навыки, нужные для решения комплекса стандартных и некоторых нестандартных профессиональных задач, благодаря практической подготовке разрозненные знания и представления, отдельные умения и навыки систематизируются, что обеспечивает комплексное и всестороннее освоение военно-профессиональной деятельности. Расширение опыта профессионально ответственного поведения реализуется в выборе, основанном на самостоятельности и ответственности, а также в использовании сценариев разрешения профессиональных ситуаций: а) эксплуатация вооружения и военной техники; б) боевые задачи; в) управление личным составом и организацию взаимодействия; г) организация обучения и воспитание личного состава; д) самообразование и саморазвитие; е) саморегуляция, самоконтроль и самовосстановление [15]. Во времени данный этап проходит на четвертом курсе обучения в военном вузе.

*На пятом этапе происходит обогащение* опыта профессионально ответственного поведения. Новые средства военно-профессиональной деятельности учитываются будущими военными специалистами, включаются в опыт профессионально ответственного поведения и могут быть адаптированы для разрешения как шаблонных, так и нетипичных ситуаций в динамичных условиях военно-социальной среды. Временные рамки данного этапа связаны с завершением обучения в военном вузе, а особенности проявляются во взаимосвязи образовательной и воинской деятельности (в ходе стажировок и практик).

Отмечаем, что процесс прохождения вышеуказанных этапов для будущие офицеров характеризуется как неодновременный, зависящий от нарастания изменений

профессиональной ответственности. Само становление профессиональной ответственности приобретает деятельный и индивидуально-дифференцированный характер. Постепенное нарастание изменений во времени (от первого курса к выпускному) проявляется в иерархических ступенях становления профессиональной ответственности.

Следовательно, становление ПОВВС в военном учебном заведении проходит поэтапно, что обуславливает потребность в исследовании данных процессов с учетом положений дифференцированного и интегративного подходов.

Обобщая вышеизложенное, мы сочли возможным, уровни становления ПОВВС представить следующим образом.

Первый уровень – критический, проявляющийся в сомнениях в правильности поведения при разрешении трудностей в планировании и осуществлении образовательной и военно-профессиональной деятельности, в потребности в постоянной внешней поддержке, в отсутствии рефлексии по отношению к полученным результатам.

Ситуативный уровень проявляется во фрагментарной активности курсантов в разрешении появляющихся коллизий в образовательной и военно-профессиональной деятельности, в желании уповать на удачу, на случайность, на друзей в стандартных ситуациях, в серьезных затруднениях, связанных с поиском оптимальных решений и с прогнозированием их последствий, в отсутствии постоянства рефлексии по отношению к полученным результатам.

Следующий уровень – репродуктивный, выражающийся в ограниченной способности курсантов к осознанному выбору в преодолении появляющихся коллизий в образовательной и военно-профессиональной деятельности, к использованию знаний и умений для поиска оптимальных решений, и прогнозирования их последствий, к рефлексии по отношению к полученным результатам.

Стабильный уровень обнаруживается в способности курсантов к осознанному выбору в преодолении появляющихся коллизий в образовательной и военно-профессиональной деятельности, к самостоятельности решения стандартных ситуаций и некоторых нетипичных ситуаций в динамичных условиях военной службы и к рефлексии по отношению к полученным результатам.

Высокий (профессионально-ориентированный) уровень выражается в способности курсантов критически воспринимать и анализировать процессы в образовательной и военно-профессиональной деятельности, проявлять самостоятельность и активность в неординарных образовательных и военно-профессиональных ситуациях, осваивать позитивный опыт их разрешения на основе рефлексии полученных результатов.

В таблице представлено условное соотнесение этапов и уровней становления ПОВВС.

Таблица

Этапы и уровни становления ПОБВС

Этапы	Уровни	Общая характеристика
1. Генезис новых личностных характеристик	Критический	Сомнения в правильности поведения при разрешении трудностей в планировании и осуществлении образовательной и военно-профессиональной деятельности
2. Закрепление новых личностных характеристик	Ситуативный	Фрагментарная активность в разрешении появляющихся коллизий в образовательной и военно-профессиональной деятельности
3. Переход профессиональной ответственности в устойчивое состояние	Репродуктивный	Ограниченная способность к осознанному выбору в преодолении появляющихся коллизий в образовательной и военно-профессиональной деятельности
4. Приумножение опыта профессионально ответственного поведения	Стабильный	Способность к осознанному выбору в преодолении появляющихся коллизий в образовательной и военно-профессиональной деятельности
5. Обогащение опыта профессионально ответственного поведения	Профессионально-ориентированный	Способность критически воспринимать и анализировать процессы в образовательной и военно-профессиональной деятельности

Полученные нами результаты станут основой дальнейшего исследования формирования профессиональной ответственности и позволят разработать и апробировать концепцию становления ПОБВС в военном учебном заведении, раскрывающую этапы и направленность процесса формирования профессиональной ответственности, что связано с трансформацией харак-

тера профессионально ответственного поведения – от возникновения новых детерминант профессиональной ответственности, упрочения полученных знаний и умений, стабилизации наступивших преобразований к расширению и обогащению опыта профессионально ответственного поведения.

**Библиографический список**

1. Барановская Л.А. Формирование социальной ответственности студентов в социокультурном образовательном пространстве: монография. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2018. 254 с.
2. Быкова С.С. Становление профессиональной ответственности будущего педагога: теоретико-методологические предпосылки: монография. Киров: Научное изд-во ВятГУ, 2018. 121 с.
3. Гофман О.О. Ценностно-смысловые и ситуационные детерминанты профессиональной ответственности (на примере строительных профессий). Дис. ... кан. психол. наук. СПб, 2013. 182 с.
4. Дементий Л. И. Ответственность: типология и личностные основания. Омск, 2001. 192 с.
5. Емельянова Т.П. Белых Т.В. Социальные представления студентов-энергетиков о профессиональной ответственности // Ученые записки ИМЭИ. 2012. Т.2. №2. С. 95–102.
6. Малетин С.В. Формирование профессиональной ответственности будущих сотрудников полиции в условиях гуманизации образовательного пространства вуза МВД России. Автореф. дис. ... кан. пед. наук. Барнаул, 2016. 25 с.
7. Монахов О.Н. Структурно-функциональный анализ профессиональной ответственности будущего военного специалиста в контексте военно-профессиональной деятельности // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2021. № 1(91). С. 212–220.
8. Мукомина М.В. Типы профессионально ответственного отношения работников опасного производства в разных организационно-экономических условиях. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 26 с.
9. На пути к новым открытиям: Направления исследований ученых кафедры педагогических технологий: коллективная монография / под науч. ред. Л.В. Байбородовой, Ю.В. Яковлевой. Ярославль, РИО ЯГПУ, 2021. 354 с.
10. Романенко Н.М. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной ответственности у журналиста-международника в нераспространении «фейковых новостей» // Интеграция образования. 2019. Т. 23. № 2. С. 247–264.
11. Смирнова А.Р. О структуре ответственности // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27. №. 4. С. 464–467.
12. Спасская И.Ю. Формирование профессиональной ответственности рабочего в дуальном обучении. Дис. ... кан. пед. наук. Оренбург, 2018. 205 с.
13. Толстых Л.Р. Становление профессиональной ответственности будущих инженеров в образовательном пространстве вуза. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Чита, 2013. 25 с.
14. Шепетко Д.В. Становление профессиональной ответственности будущих специалистов в условиях модернизации современной высшей школы (на материале воспитательной работы с курсантами военного вуза). Автореф. дисс. .... кан. пед. наук. Елец, 2011. 24 с.
15. Хомченко А.И. Формирование профессионального опыта у курсантов военного вуза в процессе практической подготовки. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2019. 24 с.

### References

1. *Baranovskaya L.A.* Formation of social responsibility of students in the socio-cultural educational space: monograph. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafieva, 2018. 254 p.
  2. *Bykova S.S.* Formation of professional responsibility of a future teacher: theoretical and methodological prerequisites: monograph. Kirov: Scientific publishing house of Vyatka State University, 2018. 121 p.
  3. *Gofman O.O.* Value-semantic and situational determinants of professional responsibility (on the example of construction professions). Candidate thesis in Psychology, Sankt-Petersburg, 2013. 182 p.
  4. *Dementiy L. I.* Responsibility: typology and personal foundations. Omsk, 2001. 192 p.
  5. *Emelyanova T.P., Belykh T.V.* Social views of energy students about professional responsibility // Scientific Papers IWEI, 2012. V. 2. №2. Pp. 95–102.
  6. *Maletin S.V.* Formation of professional responsibility of future police officers in the context of humanitarization of the educational space of the higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Abstract candidate thesis in Pedagogy, Barnaul, 2016. 25 p.
  7. *Monahov O. N.* Structural and functional analysis of the professional responsibility of a future military specialist in the context of military professional activity // Bulletin of Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2021. № 1(91). Pp. 212–220.
  8. *Mukonina M.V.* Types of professionally responsible attitude of employees of hazardous production in different organizational and economic conditions. Abstract candidate thesis in Psychology, Moscow, 2006. 26 p.
  9. On the way to new discoveries: Research directions of scientists of the Department of Pedagogical Technologies: a collective monograph/ Under scientific edition by L.V. Bayborodova, Yu.V. Yakovleva. Yaroslavl, Editorial and Publishing Department of Yaroslavl State Pedagogical University, 2021. 354 p.
  10. *Romanenko N.M.* Psychological and Pedagogical Conditions of Professional Responsibility of an International Journalist in Non-Proliferation of Fake News. Integratsiya obrazovaniya= Integration of Education. 2019. V.23 №2. Pp. 247–264.
  11. *Smirnov A. R.* On the structure of responsibility // Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2017. V. 27. №. 4. Pp. 464–467.
  12. *Spasskaya I.Yu.* Formation of professional responsibility of the worker in dual training. Candidate thesis in Pedagogy, Orenburg, 2018. 205 p.
  13. *Tolstykh L.R.* Formation of professional responsibility of future engineers in the educational space of the university. Abstract candidate thesis in Pedagogy, Chita, 2013. 25 p.
  14. *Shepetko D.V.* Formation of professional responsibility of future specialists in the context of modernization of modern higher education (based on educational work with cadets of a military university). Abstract candidate thesis in Pedagogy, Yelets, 2011. 24 p.
  15. *Khomchenko A. I.* Formation of professional experience among cadets of a military university in the process of practical training. Abstract candidate thesis in Pedagogy, Omsk, 2019. 24 p.
-

УДК 0.01.18 (378.1)

UDC 0.01.18 (378.1)

**МОРОЗОВА О.И.**

кандидат экономических наук, доцент, кафедра менеджмента и государственного управления, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: 777olia09@mail.ru

**СЕМЕНИХИНА А.В.**

кандидат экономических наук, доцент, кафедра менеджмента и государственного управления, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: av-sem1509@mail.ru

**ТОРГАЧЁВ Д.Н.**

кандидат экономических наук, доцент, кафедра автоматизированных систем управления и кибернетики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: d\_torgachev@mail.ru

**MOROZOVA O.I.**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department Management and Public Administration, Orel State University

E-mail: 777olia09@mail.ru

**SEMENIKHINA A.V.**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department Management and Public Administration, Orel State University

E-mail: av-sem1509@mail.ru

**TORGACHEV D.N.**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department Automated Control Systems and Cybernetics, Orel State University

E-mail: d\_torgachev@mail.ru

**НОВЫЕ РЕШЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ЦИФРОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ**

**NEW SOLUTIONS IN EDUCATION: DIGITAL CHALLENGES AND OPPORTUNITIES**

*В статье раскрыты особенности развития новой парадигмы образования, направленные на формирование компетенций «сложного человека», живущего в мире с высокой неопределённостью. Проанализированы процессы обновления планируемых образовательных результатов, методов и технологий учебной работы в быстроразвивающейся цифровой среде, на основе реализации цифровых технологий и новых решений в сфере образования.*

*Ключевые слова:* новые решения, цифровые вызовы, технологии, компетенции, система образования.

*The article reveals the features of the development of a new paradigm of education aimed at the formation of competencies of a «complex person» living in a world with high uncertainty. The processes of updating the planned educational results, methods and technologies of educational work in a rapidly developing digital environment, based on the implementation of digital technologies and new solutions in the field of education, are analyzed.*

*Keywords:* new solutions, digital challenges, technologies, competencies, education system.

Технологическая революция на фоне всемирной пандемии внесла серьёзные изменения во все сферы жизнедеятельности современного общества, ускорила и обнажила уже сложившиеся тренды. Потребность глобального общественного развития, задала вектор непрекращающейся модернизации и цифровых инноваций, диктует новые требования к человеку и его жизнеобеспечивающим социальным структурам. Эти перемены захватили и сферу образования, поставив перед ней новые задачи, реализация которых зависит от применения цифровых технологий и внедрения новых решений.

Сегодня мировые рынки нуждаются в новых технологических решениях, призванных осуществить радикальные и масштабные преобразования не только во всех сферах производства, но и сформировать новые модели в системе образования, отвечающие требованиям цифровой экономики и запросам современного бизнеса. При этом основные силы должны быть направлены на то, чтобы поменять привычные всем способы и

подходы обучения людей, что является серьёзным интеллектуальным вызовом 21 века как для исследователей образования, так и для страны в целом, влекущим подготовку активного, умелого человека – лидера перемен с креативными навыками и отменной интуицией, способного идти в ногу со временем и добиваться успеха в условиях цифровых обновлений.

В настоящее время система образования России носит консервативный и инертный характер, лишь на долю отвечая современным вызовам и глобальным трендам. Поэтому данный аспект является особенно актуальным для российского образования, предопределяющий формирование новых качеств личности, необходимых для эффективного существования в условиях становления цифровой экономики, а также переход к цифровым технологиям и новым решениям в обучении, ориентированным на развитие компетенций в соответствии с современной цифровой образовательной средой и стремительными технологическими переменами.

Большинство российских Вузов предприняли попытки стратегических изменений, которые направлены на кратчайшие перспективы развития, однако подавляющая часть учебных заведений не рассматривает новые форматы образования, ограничиваясь традиционными моделями ведения и реализации университетского образования, имеющих ситуационный и несистемный характер, недостаточно соответствующий видению цифровой трансформации. Поэтому в долгосрочном развитии требуется новая парадигма образования, которая полностью меняет мышление современного человека, учит его быть более гибким и эффективным в работе и в жизни, направляет на самоопределение и постоянное саморазвитие. Для этого в системе образования необходимы внедрение и реализация принципиально новых подходов, технологий «будущего» и футур-решений, объединяющих в себе гибридные компетенции, которые включают как традиционные знания и умения, так и цифровые навыки, способные обеспечить комплексную подготовку и развитие высококвалифицированных кадров.

Вышесказанное обуславливает необходимость изучения проблем использования цифровых образовательных технологий и обоснования возможностей инновационных решений в образовании, отвечающих вызовам цифрового мира, направленных на построение новых горизонтов обучения и упрочение позиций российских ВУЗов. Сегодня важно адаптироваться к постоянным изменениям, научиться принимать их как естественное состояние современного и сложного мира.

За последние десятилетия российская система образования претерпевает серьёзные преобразования. Государственные расходы на образование возросли в 15 раз, а объём платных образовательных услуг увеличился в 12 раз. Более 90% российских школьников идут учиться в вузы, тогда как в Германии эта цифра составляет лишь 30%. Поэтому в мировой статистике Россия имеет самый высокий процент людей с высшим обра-

зованием. Несмотря на это, российским образованием недовольны студенты, преподаватели и, прежде всего, работодатели, требующие конкурентоспособных специалистов, умеющих генерировать свои знания, умения и навыки, и доказывать свою состоятельность на глобальных мировых рынках [1].

Это свидетельствует о необходимости перехода к новой парадигме образования как более гибкой, мобильной и высокоэффективной образовательной модели.

«Новая парадигма образования» – это система формирования новых принципов, методов и подходов, направленных на проектирование современных образовательных траекторий подготовки специалистов, обладающих компетенциями 21 века, соответствующих трендам цифровой экономики.

Цифровая экономика сегодня требует, чтобы каждый обучающийся владел способностью к самообучению, имел критическое мышление, умел полноценно использовать цифровые инструменты в повседневной работе, а главное – мог творчески применять приобретённые знания в личной и профессиональной жизни. Новая парадигма образования должна научить человека компетенциям 21 века, а именно сформировать способность человека работать в сложном мире с высокой неопределённостью, т.е. развить компетенции «сложного человека».

Таким образом, главная задача новой парадигмы образования пересмотреть образовательные процессы и технологии и дать обучающимся возможность формировать навыки, необходимые для профессионального, общественного и личностного успеха, а значит подготовить человека, способного управлять собственным учением в сложном многозадачном мире. Компетенции будущего или компетенции «сложного человека» должны включать в себя «новые грамотности» и быть направлены на готовность жить и развиваться в обществе со сложной стратегической неопределённостью (рисунок 1) [4].

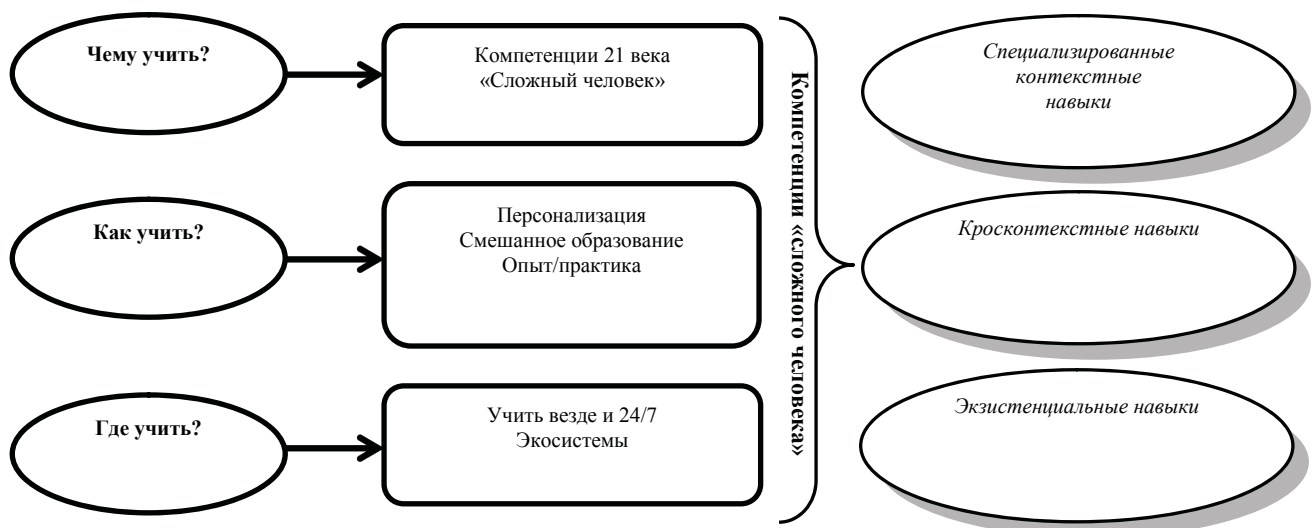


Рис. 1. Траектория развития новой парадигмы образования.

«Специализированные контекстные навыки» или как их сегодня принято называть навыки «Hardskills» (жесткие навыки) применяются в конкретном профессиональном контексте, включая физические и социальные навыки, например (программирование, изучение языков, вождение автомобиля, видеоблогинг и т.п.).

«Кроссконтекстные навыки» навыки «Softskills» (мягкие навыки) применяются в более широких сферах социальной или личной деятельности, направлены на получение цифровой грамотности, цифровой гигиены, формирование экологического мышления, способности к сотрудничеству и командной работе и т.д.

«Экзистенциальные навыки» – это универсальные навыки, которые можно применять на протяжении всей жизни в разных жизненных сферах сложного и нестабильного общества. Они формируют жизнестойкость, решительность, концентрацию внимания, творчество, самопознание, способность учиться, переучиваться и саморазвиваться.

Для того, чтобы человек мог легко и быстро формировать данную траекторию развития, необходимы фундаментальные умения – «метанавыки». Они упрощают и ускоряют развитие других навыков, учат преодолеть негативные эмоции, предвидеть скрытые препятствия и возможности, позволяют легко вырабатывать привычки к работоспособности и регулярности действий, управлять вниманием и эмоциями, развивать воображение и интуицию.

В настоящий момент времени мы наблюдаем, как большинство образовательных стартапов пытаются на эти форматы отвечать. Появились проекты по персонализированному обучению, проекты, которые дают возможность получать разные типы опытов, проектировать то, что человек изучает, проекты, комбинирующие цифровой формат онлайн обучения с некоторым практическим, живым образовательным опытом, т.е. то, что сегодня называют смешанным образованием. Разработаны инструменты по планированию карьеры, языковые платформы, образовательные интенсивы в той или иной сфере деятельности, программы по повышению финансовой, цифровой грамотности и т.п. Однако существует огромное количество неразвитых ниш, которые в ближайшем будущем потребуют образовательных инвестиций, например, симуляторы и игровые технологии в образовании.

Крайне важно мыслить об образовании и отех проектах, которые оно реализует, не как о мерах, с помощью которых можно точно устранить недочёты и усовершенствовать систему образования. Необходимо рассуждать глобально с позиции пожизненного взаимодействия человека с образовательной системой, развивая технологии сопровождения в течение всей жизни – «HR tech», технологии, сопровождающие личностное саморазвитие и благополучие, биотехнологии, финансовые и цифровые технологии, создавая таким образом инфраструктуру человеческого развития.

Важное место в новой образовательной парадигме сегодня отводят и компонентам оценивания. Оценка яв-

ляется главным аспектом с точки зрения того, где будет проходить образовательный прорыв. Существующая до настоящего времени архаичная система оценивания не менялась с 50-х годов 20 века и сегодня не соответствует возможностям 21 века.

Цифровые платформы, на которых мы проводим значительное количество времени, знают о нас в разы больше, чем образовательные учреждения, т.к. они способны оценивать эмоциональный профиль, предпочтения и интересы. Поэтому, можно утверждать о возможностях переноса подобных цифровых профилей в образовательную среду, которые позволят оценивать предпочтения человека относительно стратегии обучения и качества учебного опыта. Всё это можно оценивать с помощью больших данных, используя блокчейн, профили «цифровых двойников» и др. (таблица 1) [3].

*Таблица 1.*

Технологии оценивания результатов обучения в новой парадигме образования

Что оценивается?	Как оценивается?	Технологии оценивания
<ul style="list-style-type: none"> <li>– компетенции 21 века,</li> <li>– новые грамотности,</li> <li>– самоконтроль,</li> <li>– саморегуляция,</li> <li>– личный стиль и мотивация к обучению,</li> <li>– счастье и качество опыта</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– портфолио (артефакты),</li> <li>– профиль компетенций,</li> <li>– «мета-данные»,</li> <li>– оценка в реальном времени,</li> <li>– оценка как обратная связь</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– «большие данные»,</li> <li>– блокчейн,</li> <li>– «цифровые двойники»,</li> <li>– «нейрофизиологические корреляторы» и т.п.</li> </ul>

Это зона достаточно серьёзного развития и если появятся платформы, способные эффективно оценивать обучающихся в реальном времени, то в ближайшей перспективе это будут наиболее предпочтительные решения, востребованные как для новой, так и существующей системы образования.

Кроме этого, к решениям, которым ещё предстоит возникнуть в развитии новой образовательной системы, можно отнести проекты новых форм обучения в адаптивном формате, позволяющие подстраиваться под каждого человека, персонализировать контент, сделать образование в дополненной реальности со сценариями применения искусственного интеллекта как наставника, сопровождающего обучение человека, со сценариями игровых симуляторов и т.п.

Таким образом, кардинальное изменение системы образования в России, сопровождающееся цифровой трансформацией, требует, с одной стороны, построения оптимальной образовательной траектории развития, ориентированной на результат, и позволяющей решать проблемы повышения качества обучения, с другой – способствует овладению обучающимися новыми, универсальными навыками, конкурентоспособными на рынке труда и необходимыми для приспособления в сложном мире. Более того, цифровизация в образовании актуализирует вопрос о системе оценивания знаний, обновление которой является первоочередной задачей и

важной составляющей образовательного процесса.

Образование становится ключевым процессом не только учебных организаций, но и городской жизни, поэтому необходимо определять ключевых игроков - стейкхолдеров, которые будут формировать образовательную среду будущего. Сити-менеджменту и городским стейкхолдерам необходимо думать о городах как о месте, где человек сможет учиться в течение всей своей жизни, отвечая запросам горожан, желающих получить образование, предоставляя возможности интегрировать те или иные образовательные форматы в процессе повседневного взаимодействия человека с городом, с работой, с покупками, с прогулками. Цифровые решения дополненной реальности будут востребованы для горожан,

которые нуждаются в навыках будущего [2].

Поэтому цифровая трансформация требует от нас сегодня, чтобы мы пересмотрели всю логику образовательной системы и спроектировали естественную модель пожизненного образования. Она должна учитывать уровень и продолжительность жизни российского населения, качество самого процесса обучения и связанные с ним эмоции и переживания (радость, удовлетворение, доверие, любовь, понимание, здоровье и т.д.) и будет легко трансформироваться и развиваться с помощью современных цифровых технологий.

Все перечисленные форматы, цифровые технологии и новые решения будут играть большую роль в ландшафте образования 21 века.

### Библиографический список

1. Кудж С.А. Новая парадигма образования // Социальная инноватика-2015: Материалы Международной научно-практической конференции (18–19 ноября 2015 г.). М.: Московский государственный университет информационных технологий, радиотехники и электроники, 2015. С. 9–13.
2. Морозова О. И., Семенихина А. В. «Образование будущего» в соответствии с потребностями бизнеса и цифровой экономики / Цифровой регион: опыт, компетенции, проекты: сборник статей Международной научно-практической конференции (19 ноября 2019 г., Брянск). Брянск: Брян. гос. инженерно-технол. ун-т, 2019. 814 с. С. 514-519.
3. Образование для сложного общества // Доклад экспертов GlobalEducationFutures и WorldSkillsRussia, 2018. [https://futuref.org/educationfutures\\_ru](https://futuref.org/educationfutures_ru)
4. Стародубцев В.А. Становление открытой педагогической среды // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. №5 (194). С. 242–248.

### References

1. Kudzh S. A. The new paradigm of education // Social innovation-2015: Materials of the International scientific-practical conference (November 18–19, 2015). M.: Moscow state University of information technologies, radio engineering and electronics, 2015. Pp. 9–13.
  2. Morozova O. I., Semikhin, V. A. «The future of Education» in accordance with the needs of business and the digital economy / Digital region: experience, expertise, projects: collection of articles of International scientific-practical conference (November 19, 2019, Bryansk). Bryansk: Bryan.state engineering-technol. univ., 2019. Pp. 514–519.
  3. Education for a complex society // Report of experts from Global Education Futures and WorldSkills Russia, 2018. [https://futuref.org/educationfutures\\_ru](https://futuref.org/educationfutures_ru)
  4. Starodubtsev V.A. Formation of an open pedagogical environment // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2018. №5 (194). Pp. 242–248.
- 
-

УДК 376.112.4

UDC 376.112.4

**НИКОЛАЕВ В.А.**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: waleranikolaev@mail.ru

**ОЛЕВСКАЯ И.А.**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин Московский областной филиал Аккредитованного образовательного частного учреждения высшего образования "Московский финансово-юридический университет МФЮА"  
E-mail: scorpishka\_sp@mail.ru

**КОТИКОВА А.А.**

студентка 5 курса 71 ПП группы очной формы обучения (специалитет) направления подготовки 44.05.01 – педагогика и психология девиантного поведения специализация №4 «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: kotikova\_alexandra\_andreevna@mail.ru

**NIKOLAEV V.A.**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Methods and Technology of Social Pedagogy and Social Work, Orel State University  
E-mail: waleranikolaev@mail.ru

**OLEVSKAYA I.A.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Civil Law Disciplines Moscow Regional Branch of the Accredited Educational Private Institution of Higher Education "Moscow Finance and Law University MFLA", (141300, Moscow Region, SergievPosad, Moskovskoeshosse 22A)  
E-mail: scorpishka\_sp@mail.ru

**KOTIKOVA A.A.**

5th year Student 71 PP Group of Full-Time Education (Specialist) Areas of Study 44.05.01 – Pedagogy and Psychology of Deviant Behavior Specialization No. 4 "Psychological and Pedagogical Support for Children and Adolescents at Risk", Orel State University  
E-mail: kotikova\_alexandra\_andreevna@mail.ru

**ЗНАКОМСТВО БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ПРАВОВЫМ ОБЕСПЕЧЕНИЕМ  
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**INTRODUCING FUTURE TEACHERS WITH THE LEGAL SUPPORT  
OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES**

*В настоящей статье отражены основные нормативно-правовые документы, регулирующие возможности получения образования инвалидами, детьми с ограниченными возможностями здоровья. Представлен анализ отечественных и международных законодательных актов об инклюзивном образовании. Рассматриваются примеры нарушения прав детей с ОВЗ в области инклюзивного образования из отечественной и зарубежной судебной практики. Предлагаются пути знакомства будущих педагогов с вариантами выхода из сложных правовых ситуаций связанных с обучением детей с ОВЗ в общеобразовательной школе.*

*Ключевые слова:* Инклюзивное образование, специальное образование, инвалидность, дети с ограниченными возможностями здоровья.

*This article reflects the main legal documents that regulate the opportunities for education of disabled people, children with disabilities. An analysis of domestic and international legislative acts on inclusive education is presented. Examples of violation of the rights of children with disabilities in the field of inclusive education from domestic and foreign judicial practice are considered. Ways of acquaintance of future teachers with options for getting out of difficult legal situations related to the education of children with disabilities in a secondary school are proposed.*

*Keywords:* Inclusive education, special education, disability, children with disabilities.

В настоящее время в нашей стране имеется около 545 тысяч детей-инвалидов. 12,2% из них проживают в стационарных учреждениях интернатного типа. «Порядка 23,6% детей-инвалидов страдают заболеваниями различных органов и нарушений обмена веществ, 21,3% – умственными нарушениями и 23,1% детей-инвалидов имеют двигательные нарушения» [9].

В современных условиях для детей, имеющих различные виды физических и психических нарушений, предоставляются разнообразные возможности для получения образования: надомное, индивидуальное,

дистанционное и т.п. Однако, как показывают исследования, в результате отрыва детей-инвалидов от общества сверстников у них появляется ряд психологических проблем: замкнутость, необщительность, неуверенность в себе, разнообразные комплексы и т.п. Многие дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) сталкиваются с рядом социальных проблем: ограничение общения со сверстниками, недостаточная доступность учреждений культуры, дополнительного образования, малые возможности выезда на природу и т.п.

Исследования показывают, что молодые педагоги



часто сталкиваются с многочисленными проблемами при разрешении конфликтных ситуаций, вызванных трудностями в создании для детей-инвалидов полноценных возможностей для посещения общеобразовательных школ. Это связано как с неготовностью многих школьных зданий и помещений в них для инклюзивного образования, так и недостаточной подготовленностью самих педагогов к организации инклюзивного образования. Согласно опросам работников школ, особую трудность представляет правовое обеспечение процесса совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих физических или психических отклонений. Практики убеждены, что знакомство будущих педагогов с нормативно-правовой базой инклюзивного образования должно начинаться еще во время обучения в вузе. Решению этой проблемы посвящена данная статья.

Анализ нормативно-правовых документов, дающих право детям-инвалидам получать полноценное образование показал, что эта задача является одной из приоритетных задач современной правовой политики нашего государства. Наиболее глубокое решение этой задачи может быть достигнуто при обеспечении детей с ОВЗ получать возможность в инклюзивном образовании.

Некоторые педагоги-практики инклюзивное образование понимают буквально, то есть включение детей инвалидов в учебный процесс общеобразовательной школы без каких-либо изменений в нем. Как свидетельствуют данные специальных исследований (Алехина С.В., Ахметова Д.З., Дэвид Митчелл, Нигматов З.Г., Перфильева М.Ю., Симонова Ю.П., Прушинский С.А., Челнокова Т.А. и др.) полноценное инклюзивное образование предполагает глубокую перестройку как самой школы, так и содержания, методов, форм организации учебного процесса.

«Инклюзивное образование (англ. *inclusion* – включение, включающее образование, совместное обучение) – форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. При этом для инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) создаются специальные условия: перепланировка учебных помещений, новые методики обучения, адаптированный учебный план, изменённые методы оценки и др.» [1]. В конкретной школе, особенно сельской, провести какие-либо серьезные изменения в архитектуре, перестройке помещений, соответствующих предъявляемым к ним требованиям, довольно трудно. Многие директора школ вынуждены вступать в противоречие с родителями детей с ОВЗ или с законом. Как результат – неудовлетворенность родителей и их жалобы, а также вынужденные придирки надзорных органов.

Инклюзивное образование, как считают многие исследователи, отличается от «интеграции, при которой инвалиды, люди с ОВЗ или особыми образовательными

потребностями обучаются в обычных учебных заведениях и адаптируются к системе образования, которая остаётся неизменной» [2]. Долгое время именно интеграция детей-инвалидов в традиционную школу доминировала в отечественной педагогической практике.

История отечественного интегрированно-инклюзивного образования насчитывает несколько десятилетий. Обучение детей-инвалидов вместе со здоровыми сверстниками практиковалось еще 50–60 гг. XX века. Исходя из реальных возможностей школы, для таких детей администрация, учителя делали попытки создать наиболее благоприятные условия посещения школы, организации учебного процесса. Класс, в которых учились дети с ДЦП, сколиозом другими физическими нарушениями, как правило помещались на первом этаже школы, часто для них ставилась специальная школьная мебель. Учителя не заставляли лишнего раз их подниматься, выходить к доске, осуществляли индивидуальный подход в использовании методов, форм учебной работы. Вместе с тем, такие случаи были, скорее, исключением из общей практики отечественной школы. Это были, лишь, первые, часто несовершенные, попытки инклюзии в общеобразовательных школах.

Наиболее активно инклюзивное образование стало развиваться в нашей стране в конце 80-х гг. В 1991 году в Москве была создана первое экспериментальное инклюзивное учебное заведение «Ковчег». В дальнейшем благодаря активности Центра лечебной педагогики этот эксперимент было решено расширить на ряд регионов страны. В них стали функционировать экспериментальные площадки, ориентированные на развитие инклюзивного образования детей-инвалидов разного возраста.

В настоящее время о российской педагогической практике накоплен определенный опыт инклюзивного образования, который закреплен законодательно. В статье 2 Федерального закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года говорится, что «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3]. Иными словами, инклюзивное образование предполагает создание в образовательных организациях специальных условий, которые исключают возможность сокращения доступа к образовательным услугам детям с ограниченными возможностями здоровья.

Для соблюдения равных прав детей, имеющих отклонения в физическом или психическом развитии данный Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», утверждает понятие «адаптированной образовательной программы». Ее закон трактует как «образовательную программу, адаптированную для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающую коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» [3]. Исходя из данного определения, инклюзивное образование пред-

полагает не только снятие физических барьеров для включения в образовательный процесс детей с ОВЗ (пандусы, лифты, специальные места в туалетах для инвалидов), но и определение специфичного, адаптированного к возможностям различных категорий детей, содержания, методов, форм организации их обучения. Полноценное инклюзивное образование включает необходимость специальной подготовки учителей для обучения детей с различными видами отклонений в здоровье, жизнедеятельности, вооружение их компетенциями в области работы с различными категориями детей-инвалидов.

В число документов, содействующих включению в образовательный процесс детей и взрослых с различными видами отклонений в здоровье, входит ряд отечественных и зарубежных нормативно-правовых актов, регулирующих образование детей с ОВЗ и лиц с инвалидностью.

Это такие группы документов:

- международные (признанные и ратифицированные в СССР или в России);
- федеральные (Конституция, законы, кодексы);
- правительственные (постановления, распоряжения);
- ведомственные (Министерства образования и науки);
- региональные (на уровне субъектов РФ правительственные и ведомственные);
- локальные акты образовательной организации.

Международные правовые акты.

- Всеобщая Декларация прав человека от 1948 года;
- Декларация прав ребенка (провозглашенная Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 г.);
- «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования», которая была принята (14 декабря 1960 года)
- Декларация о правах умственно-отсталых лиц (от 20 декабря 1970 г.);
- Декларация о правах инвалидов (09 декабря 1975г.), которая признала все гражданские и политические права инвалидов;
- «Декларация о праве на развитие» (4 декабря 1986 года была провозглашена резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН)
- «Конвенция ООН о правах ребенка», принятая резолюцией Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года
- «Всемирную (Джомтьенскую) декларацию об образовании для всех» (март 1990 года в Джомтьене (Таиланд) участники Международной конференции по образованию)
- Стандартные Правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (1993 год). Это основной всеобъемлющий документ, посвященный правам инвалидов;
- Саламанкская декларация «Саламанкская де-

ларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», (1994 год).

- «Конвенция ООН о правах инвалидов» (принята резолюцией Генеральной ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года).

Анализ отечественных и международных документов показал, одним из основополагающих международных нормативно-правовых актов является «Декларация прав ребенка», принятой резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года. Так, 7-й принцип «Декларации прав ребенка» провозглашает то, что «Ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере на начальных стадиях. Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества» [4]. В «Декларации» говорится о важности наличия адаптивных программ, а также включение ребенка-инвалида во все проводимые школы виды учебной и внеучебной деятельности с учетом особенностей конкретного ребенка.

В декларации подчеркивается, что в ходе образовательной деятельности педагогам следует направлять усилия на личностное развитие ребенка, его задатков, способностей, содействовать подготовке к адаптации для полноценной жизни в обществе. Для этого педагогам, руководителям образовательных организаций следует создавать наиболее благоприятные условия для максимального учета интересов, возможностей ребенка, обеспечивать возможность участия детей в играх, развлечениях, содействующих реализации целей образования и воспитания.

Для более успешного соблюдения прав детей в области образования 14 декабря 1960 года на 11-й сессии Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры была принята «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования». В статье 1.1 данной Конвенции отмечается, что недопустима «дискриминация, ограничение или предпочтение по какому-либо признаку, имеющее целью или следствием нарушения равенства в области образования» [5]. Данный документ закрепляет право детей с ОВЗ обучаться в общеобразовательных школах при условии создания для них специальных условий.

«Конвенция ООН о правах ребенка», принятая резолюцией Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года устанавливает равные права детей, имеющих отклонения в умственном или физическом развитии, со здоровыми детьми в получении полного объема образовательных услуг. Конвенция утверждает, что право детей не может быть ущемлено никакими особенностями ребенка или возможностями его семьи [6].

Положения международных нормативно-правовых

документов, содействующие развитию инклюзивного образования в РФ, реализуются посредством Федеральных правовых актов:

- Конституция РФ, ст.43;
- Федеральный Закон «Об образовании»;
- Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», 1995 г.;
- Федеральный Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 г. № 124 –ФЗ;
- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утвержденная президентом РФ Медведевым Д.А. 04.02.2010 г., ПР-271).
- Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов». от 3 мая 2012 года № 46-ФЗ
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (вступил в силу 17 ноября 2013)
- с 1 сентября 2016 года федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ и федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) приказы Минобрнауки России: от 19 декабря 2014 г. № 1598 и от 19 декабря 2014 г. № 1599.

Наиболее значимым для развития инклюзивного образования в РФ является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. В статье 48 этого Федерального закона отмечается необходимость учета особенностей психического и физического развития детей, их здоровья при организации учебного процесса. Педагогам следует создавать необходимые условия детям с ограниченными возможностями для получения полноценного образования [3]. В данном законе подчеркивается, что инклюзивное образование создается, именно, в интересах самих детей-инвалидов, их полноценного развития и включения в жизнь общества. Создание условий для успешного обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе не означает, что учитель должен уделять больше времени этим детям в ущерб другим учащимся. Создание условий предполагает возможность беспрепятственного доступа ребенку-инвалиду в школу, предоставление ему возможностей для получения образования в соответствии с его индивидуальными особенностями.

На практике, как в России, так и других европейских странах доступность инклюзивного образования для детей с ОВЗ не всегда является реальной. Родителям таких детей часто приходится обращаться как собственные суды, так и в Европейский суд по правам человека (ЕСПЧ).

В частности, ЕСПЧ обязал итальянские власти обеспечить наличие тьютора для девочки с безречевым аутизмом, которая обучалась в общеобразовательной начальной школе.

Для английских властей ЕСПЧ принял компромиссное решение в отношении ребенка с «тяжелой формой умственной отсталости» и «почти полной глухотой».

Этих детей вначале определили в специальные школы. Однако, родители просили перевести детей в обычные школы. В случае с задержкой психического развития удалось добиться, чтобы дети 3 дня посещали спецшколу, а 2 дня – общеобразовательную.

ЕСПЧ занимает не просто карающую позицию, а совместно с местными органами власти пытается найти выход для включения детей в инклюзивное образование. Так для девочки из Голландии с проблемами со слухом удалось найти школу, которая готова была обучать такого ребенка [7].

В отечественной педагогической теории и практике инклюзивному образованию уделяется все большее внимание. Правовой аспект этой стороны деятельности образовательных организаций также постоянно совершенствуется. В настоящее время в большинстве учреждений общего, среднего специального и высшего образования созданы максимальные условия для безбарьерной среды. Вместе с тем, в педагогической практике периодически происходят ситуации, которые требуют юридического и даже судебного вмешательства для обеспечения полноценной учебы в обычных учебных заведениях детям с ОВЗ.

Так, в одной из сельских школ республики Крым, по решению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) ребенку должны предоставить возможность учиться в общеобразовательной школе. Это было сделано и мальчик отучился 1-й класс. Однако на следующий год школа не нашла возможности обучать мальчика. Это произошло по ряду объективных обстоятельств. Согласно заключению Центра гигиены и эпидемиологии РК в данной школе не нашлось помещения соответствующего требованиям санитарных правил и норм. Кроме этого в школе нет тьютора, который бы занимался сопровождением обучения ребенка.

Родители обратились в суд, который обязал администрацию предоставить ребенку право обучаться в общеобразовательной школе. Это решение не было выполнено, так как у школы нет свободных помещений, соответствующих необходимым требованиям.

Одновременно с этим, по заключению учителей, сам ребенок относится к категории группы риска. Он почти не обучаем, часто нарушает дисциплину. Он почти не говорит и не общается с одноклассниками. Его внимания хватает лишь на первые 10 минут урока. Он начинает ходить по классу, мешает остальным учащимся, провоцирует их на драки.

Родители других учеников, опасаясь за их жизнь и здоровье, категорически возражают против посещения этим ребенком уроков в школе. Они пишут письма в разные инстанции, грозят не пускать детей в школу, если в классе будет учиться этот мальчик.

Администрация школы предложила родителям перевести его на индивидуальное, надомное обучение по специальной программе, разработанной педагогами и специалистами центра инклюзивного образования. Однако они категорически возражают, как и против повторной психолого-медико-педагогической комиссии.

Эти требования родителей основаны на действующем законодательстве, но вступают в противоречия с реальным положением дел в конкретной школе и индивидуальными особенностями отдельного ребенка. [8]

Для подготовки будущих педагогов к разрешению подобных ситуаций было организовано их обсуждение совместно студентами-юристами в рамках практических занятий. Всесторонне обсуждение показало, что студенты видят несколько вариантов выхода из данной ситуации. Если родители будут настаивать на принятии такого ребёнка в школу, то администрации следует обратиться в вышестоящие инстанции с просьбой создания условий для инклюзивного образования. Для этого необходим кабинет коррекции, тьютор, специальная подготовка учителей, психологов.

Будущие юристы считают, что если действовать по букве закона, то администрации школы следует подать иск в суд на республиканское управление образования. Цель этого иска – создание в школе условий для полноценного инклюзивного образования. Учитывая зависимое положение директора школы такой вариант мало перспективен.

Еще предложенный студентами вариант выхода – прибегнуть к третьим лицам и попытаться договориться с родителями мальчика с тем, чтобы перевести его на индивидуальное обучение. Можно разрешить мальчику

посещать внеклассные мероприятия, совместное проведение досуга, попытаться наладить его взаимоотношения с другими учениками.

Как показало проведенное исследование, проблема подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования нуждается в дальнейшем теоретическом изучении. Выявлен ряд проблем, которые ограничивают его полноценное внедрение в практику современной общеобразовательной школы. К наиболее значимым проблемам следует отнести: 1) недостаточную техническую оснащенность большинства школ; 2) не в полной мере решенная проблема создания безбарьерной среды; 3) недостаточно глубокая теоретическая и практическая подготовленность учителей к обучению детей с ОВЗ; 4) отсутствие стандартов для разработки индивидуальных учебных программ для различных категорий детей-инвалидов; 5) психологическая неготовность «здоровых» сверстников обучаться рядом с больными детьми; 6) противодействие некоторых родителей включению детей с ОВЗ в классы, где обучаются их дети и др.

Знакомство будущих педагогов с данными проблемами, подготовка к их разрешению будет в определенной мере содействовать развитию инклюзивного образования в российских школах.

#### Библиографический список

1. Голубева Л. В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт. Волгоград: «Учитель», 2014. 95 с
2. Гусева Т. Н. Инклюзивное образование. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 272 с.
3. <https://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
4. <https://docs.cntd.ru/document/1901035>
5. [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/educat.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml)
6. <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=law&n=9959&req=doc#hzDGrwSl6qZflVF9>
7. <https://memohrc.org/ru/blogs/inklyuziya-cherez-sudy-kak-roditeli-detey-s-invalidnostyu-srazhayutsya-za-pravo-na-obrazovanie>
8. <https://pedsovet.org/article/inkluzia-cerez-sud>
9. <https://school-science.ru/5/8/35264>

#### References

1. Golubeva L. V. Inclusive education: ideas, perspectives, experience. Volgograd: «Teacher», 2014. 95 p.
2. Guseva T. N. Inclusive education. M.: School Book Center, 2010. 272 p.
3. <https://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
4. <https://docs.cntd.ru/document/1901035>
5. [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/educat.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml)
6. <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=law&n=9959&req=doc#hzDGrwSl6qZflVF9>
7. <https://memohrc.org/ru/blogs/inklyuziya-cherez-sudy-kak-roditeli-detey-s-invalidnostyu-srazhayutsya-za-pravo-na-obrazovanie>
8. <https://pedsovet.org/article/inkluzia-cerez-sud>
9. <https://school-science.ru/5/8/35264>

УДК 372.881.111.1

UDC 372.881.111.1

**НИКУЛЬЦЕВА Д.А.**

преподаватель кафедры английского языка №8, МГИ-  
МО МИД России

E-mail: Darya.nikultseva@gmail.com

**ШЕЙЕРМАН М.В.**

преподаватель кафедры английского языка №8, МГИ-  
МО МИД России

E-mail: sheiermanmary@mail.ru

**NIKULTSEVA D.A.**

Lecturer, Department of English No. 8, Moscow State  
Institute of International Relations (MGIMO University)

E-mail: Darya.nikultseva@gmail.com

**SCHEIERMAN M.V.**

Lecturer, Department of English No. 8, Moscow State  
Institute of International Relations (MGIMO University)

E-mail: sheiermanmary@mail.ru

**ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ**

**PROVERBS AND SAYINGS AS A MEANS OF ORGANIZING FOREIGN LANGUAGE CLASSES WITHIN THE CONTEXT  
OF THE DEVELOPMENT OF SOCIO-CULTURAL AND LINGUISTIC COMPETENCES**

*Лингвистические свойства и функциональные возможности пословиц и поговорок позволяют использовать их для эффективного решения различных методических задач в процессе обучения иностранному языку, включая вопросы организации занятий в контексте развития социокультурной и языковой компетенций. Акцент на прагматический аспект изучения иностранного языка видится особенно актуальным в условиях современного поликультурного мира.*

*Ключевые слова:* пословица, поговорка, иностранный язык, социокультурная компетенция, языковая компетенция

*The linguistic features and functional capacity of proverbs and sayings make it possible to use them to effectively solve various methodological tasks while teaching a foreign language, including the organization of foreign language classes within the context of the development of the socio-cultural and linguistic competences. The emphasis on the pragmatic aspect of learning a foreign language is considered a relevant issue in the modern multicultural world.*

*Keywords:* proverb, saying, foreign language sociocultural competence, linguistic competence.

Цель данной работы – представить потенциал использования функциональных возможностей пословиц и поговорок иностранного языка как средства организации различных этапов занятий по изучению иностранного языка в свете развития социокультурной и языковой компетенций обучающихся.

Многочисленные исследования, посвященные проблемам обучения иностранным языкам, убедительно доказывают, что знание любого иностранного языка невозможно отделить от знаний о национально-культурной специфике страны изучаемого языка, культуре речевого поведения его носителей (А.А. Вежицкая; Е.М. Верещагин; В.Г. Костомаров; В.И. Байденко; В.М. Антипова; Т.В. Починок; Ю.С. Иванова; О.Д. Митрофанова). Изучение культурных компонентов языкового материала необходимо для успешного овладения иностранным языком, коммуникативная функция которого заключается в обеспечении межкультурного взаимодействия. Сегодня методика преподавания иностранных языков все чаще сосредоточивается на необходимости акцентировать прагматические аспекты изучения языка, т.е. важность достижения качественных результатов не только в овладении иноязычным общением, но и во взаимодействии представителей разных культур в общем коммуникативно-прагматическом

пространстве [6; 2]. Речь идет не просто о знании иностранного языка, а об умении использовать его в реальной ситуации общения, когда происходит столкновение разных культур, традиций, обычаев в условиях современного поликультурного мира.

Это означает, что полноценное развитие коммуникативной компетенции не мыслится без развития ее важной составляющей – социокультурной компетенции, что обуславливает актуальность исследований подобного рода. В отношении процесса обучения иностранным языкам и соответствующим культурам «социокультурная компетенция рассматривается как главный системный компонент в иноязычной коммуникативной компетенции, считается приоритетной целью обучения иностранным языкам на современном этапе развития общества. Исследуемая проблема развития социокультурной компетенции является актуальной для интенсификации процесса овладения иностранным языком и готовит обучающихся к межкультурной коммуникации, в том числе в профессиональной сфере» [7].

Одними из языковых единиц, которые наиболее ярко отражают национальную специфику культуры носителей языка, имеют непреходящую ценность, выступают эффективным средством развития языковой и социокультурной компетенций, являются пословицы и

поговорки. Их использование в процессе изучения иностранного языка позволяет не только расширить знание об изучаемом иностранном языке и его функционировании, но и познакомить обучающихся с культурой, историей, традициями, особенностями национального восприятия мира его носителей. В пословицах и поговорках, так же как и в других языковых средствах концептуализации культуры [8], «отражается богатый исторический опыт народа, представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей. Правильное и уместное использование пословиц и поговорок придает речи неповторимое своеобразие и особую выразительность» [3], что особенно актуально для формирования и развития языковой личности молодого поколения в условиях медиа- и Интернет-революций.

Фонд пословиц и поговорок каждого языка формируется из разных источников (народная мудрость, Библия, литературные произведения и т.д.), однако их первоисточник всегда лежит в коллективном разуме народа. Пословицы и поговорки с течением веков превращаются в своеобразные заповеди, регламентирующие жизнь носителей языка, выражают народную оценку разнообразных явлений. Именно это позволяет считать пословицы и поговорки языковым материалом, в котором заключен большой методический потенциал.

Включение пословиц и поговорок в процесс обучения позволяет соприкоснуться с культурой страны изучаемого языка, глубже осознать собственную культуру в сопоставительном контексте, ощутить себя в качестве ее носителей, увидеть место культуры своей страны и страны изучаемого языка в системе общей мировой культуры. В этом заключается воспитательный и развивающий потенциал исследуемого языкового материала. Изучение пословиц и поговорок является способом развития личностных ценностей и межличностных отношений. Позитивные эмоции, возникающие у обучающихся при работе с пословицами и поговорками, поддерживают интерес к учебе, усиливают познавательную активность, существенно повышают мотивацию использования изучаемого иностранного языка как средства межкультурной коммуникации.

Неоспоримой является ценность пословиц и поговорок как языкового материала при работе над фонетическим, грамматическим и лексическим аспектами изучаемого языка (Т.А. Стефанович, Ю.П. Солодуб, Н. Барли, Н.Н. Амосова, А.А. Ионина и др.).

Так, рифмованные созвучия, аллитерация, реже ассонанс в пословицах и поговорках позволяют использовать их для совершенствования или коррекции произносительных и ритмико-интонационных навыков. Приведем некоторые примеры (в статье в качестве иллюстративного материала приводятся пословицы и поговорки английского языка [4, 9, 10]):

*Birds of a feather flock together.* – Рыбак рыбака видит издалека.

*Little pot is soon hot.* – Только спичку зажёт – уж вскипел котелок.

*Barking dogs seldom bite.* – Кто много грозит, тот

мало вредит.

*Small rain lays great dust.* – Мал золотник, до дорог.

Результаты лингвистических исследований пословиц и поговорок с точки зрения грамматики [1] позволяют увидеть характерные грамматические черты этого языкового материала и, следовательно, возможности их использования при изучении соответствующих грамматических разделов. Так, большинство пословиц и поговорок представлено побудительными, повествовательными (утвердительными и отрицательными) и вопросительными предложениями; сложноподчиненными и сложносочиненными (реже) предложениями:

*Cut your coat according to your cloth.* – По одежке протягивай ножки.

*Don't burn your bridges behind you.* – Не плюй в колодец, пригодится воды напиться.

*Don't teach fishes to swim.* – Не учи ученого.

*Pride goes before a fall.* – Дьявол гордился, да с неба свалился.

*Appetite comes with eating.* – Аппетит приходит во время еды.

*You can't eat your cake and have it.* – Нельзя ступить в воду, не замочив ног.

*Hungry bellies have no ears.* – У голодного брюха нет уха.

*What will Mrs Grundy say?* – Что станет говорить княгиня М.?

*Can the leopard change his spots?* – Горбатого могила исправит.

*It is a good horse that never stumbles.* – Конь о четырех ногах и то спотыкается.

*It never rains, but it pours.* – Пришла беда – отворяй ворота.

Можно создать подборки пословиц и поговорок для изучения или повторения неправильных глаголов, степеней сравнения прилагательных и сравнительных конструкций, модальных глаголов, артиклей, усилительных конструкций и т.д.

Многообразие пословиц и поговорок делает их эффективным инструментом обогащения словарного запаса и источником представлений об основных изобразительных лексических средствах (безэквивалентная лексика, сопоставления, повторы, антонимы и пр.). Многочисленные методические разработки, предлагающие включать пословицы и поговорки в процесс преподавания иностранных языков, наглядно это доказывают (подборки пословиц и поговорок как иллюстративный материал; как средство формирования лексических навыков по предлагаемым темам учебной программы; как средство при обучении аудированию, чтению, говорению; описание разнообразных приемов работы с пословицами и поговорками для разных уровней владения языком).

Пословицы и поговорки как прагматические высказывания воспринимаются глобально, содержат некую модель мира или поведения. Они наполнены дидактическим смыслом, представляют словесный образ определенной жизненной ситуации, содержат оценочную

информацию, могут выступать в качестве рекомендаций. Возможность использования пословиц и поговорок как средства организации различных этапов занятий и видов деятельности вытекает из прагматических функций этих языковых единиц:

1) функция привлечения внимания адресата (на фоне нейтрального контекста образность пословиц и поговорок привлекает к себе внимание, создает предпосылки для целенаправленного восприятия);

2) функция акцентуации коммуникативно значимых элементов речи (привлечение внимания, выделение наиболее значимых, существенных характеристик);

3) функция компрессии информации (экономия языковых средств, иносказательность, выражение оценочного и модального смысла) [5].

Исходя из вышеизложенного, пословицы и поговорки можно считать универсальным средством для организации любого вида деятельности в процессе изучения иностранного языка, при этом одна и та же пословица или поговорка может выполнять разные функции и быть использована на разных этапах занятия в зависимости от поставленных задач. Ниже в качестве примера приводится подборка пословиц и поговорок, которые могут быть использованы для организации занятий по теме “Education” (выбор конкретной языковой единицы осуществляется преподавателем в зависимости от уровня языковой подготовки обучающихся, целей занятия, предполагаемых видов речевой деятельности и т.д.).

I. Вступительная часть занятия (предвосхищение темы, фонетическая или речевая зарядка, подготовка к предстоящим видам деятельности) (здесь и ниже пословицы и поговорки приведены в алфавитном порядке):

*Every man is the architect of his own fortune.* – Человек сам кузнец своего счастья.

*Experience teaches us wisdom.* – Не спрашивай старого, спрашивай бывалого.

*Give a man a fish, he eats for a day. Teach a man to fish, he eats for a lifetime.* – Дай человеку рыбу, и ты накормишь его на один день, *научи человека рыбачить – и ты накормишь его на всю жизнь.*

*In doing we learn.* – Работая, мы учимся.

*It is never too late to learn.* – Учиться никогда не поздно.

*Knowledge is power.* – Знание – сила.

*Practice makes perfect.* – Навык мастера ставит.

*Zeal without knowledge is a runaway horse.* – Рвенье без ученья – не польза, а беда.

II. Основная часть занятия (знакомство с новыми лексическими единицами, оборотами речи, грамматическими конструкциями и т.д.; введение или заключительный этап при работе над аудированием и чтением; стимул к диалогическим и монологическим высказываниям, дискуссиям; сопоставление элементов родной и иноязычной культур и т.д.):

*A bad workman always blames his tools.* – У плохого работника всегда инструмент виноват.

*A journey of thousand miles begins with a single step.* – Путешествие в тысячу миль начинается с одного шага.

*A stitch in time saves nine.* – Штопай дыру, пока невелика.

*An hour in the morning is worth two in the evening.* – Утро вечера мудренее.

*An idle brain is the devil's workshop.* – Праздность – мать всех пороков.

*Better the devil you know than the devil you don't know!* – Кабы знать, где упасть, так соломки бы припасть.

*Better unborn than untaught.* – Лучше на свет не родиться, чем неучем жить.

*Curiosity killed the cat.* – Много будешь знать, скоро состаришься.

*Custom makes all things easy.* – Многое дается опытом.

*Experience keeps no school, she teaches her pupils singly.* – Только собственный опыт учит.

*It's always the season for the old to learn.* – Учиться никогда не поздно.

*Jack of all trades and master of none.* – За все браться – ничего не делать.

*Learn to crawl before you walk (run).* – Всему свое время.

*Learn wisdom by the follies of others.* – Учись уму на чужой глупости.

*Like teacher, like pupil.* – Каков учитель, таков и ученик.

*Rome wasn't built in a day.* – Не сразу дело делается.

*Slow and steady wins the race.* – Тише едешь – дальше будешь.

*Two heads are better than one.* – Одна голова хорошо, а две лучше.

III. Заключительная часть занятия (подведение итогов, оценка деятельности):

*A little learning is a dangerous thing.* – Недоученый хуже неученого.

*Better late than never.* – Лучше поздно, чем никогда.

*Err is human.* – Человеку свойственно ошибаться.

*He who makes no mistakes makes nothing.* – Не ошибается тот, кто ничего не делает.

*If things were to be done twice all would be wise.* – Задним умом всяк крепок.

*No gain without pain.* – Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.

*Where there's a will, there's a way.* – Где хотенье, там и уменье.

Наряду с этим необходимо отметить возможность использования пословиц и поговорок как языкового материала для исследований в рамках самостоятельной работы, проектных методик и т.д.

Таким образом, пословицы и поговорки несут в себе значительный методический потенциал. Выступая средством организации различных этапов занятий и средством совершенствования языковых умений и навыков обучающихся, они в то же время являются средством развития социокультурной составляющей коммуникативной компетенции. Изучение иностранного языка в контексте знакомства с национальной культурой его носителей сегодня становится необходимым услови-

ем формирования личности будущего профессионала, развивает стремление к практическому применению изучаемого иностранного языка, готовит обучающихся

к межкультурной коммуникации в профессиональной среде.

### Библиографический список

1. Гутфрайт *М.Ю.* Использование пословиц для навыков говорения // Иностранные языки в школе. 2011. № 5. С. 48–52.
2. *Клименко М.В., Слепцова Л.А.* Формирование социокультурной компетенции как основы компетентностной модели студентов-бакалавров педагогического профиля средствами языковых дисциплин // Академический журнал Западной Сибири. 2014. Т. 10. № 1 (50). С. 72–73.
3. *Левин Ю.И.* Провербальное пространство // Паремнологические исследования: Сб. ст. М., 1984. С. 108–126.
4. *Модестов В.С.* Английские пословицы и поговорки и их русские соответствия / В.С. Модестов. 5-е изд., стереотип. М.: Рус. яз. Медиа, 2005. 467, [13] с.
5. *Моисеева И.Ю., Чудина Е.В.* Прагматические функции пословиц и поговорок // Вестник ОГУ. № 11. 2004. С. 170–172.
6. *Московская Н.Л.* Формирование профессиональной компетентности лингвистов-преподавателей в интегрально-коммуникативном образовательном пространстве / Н.Л. Московская. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003. С. 217–220.
7. *Самойлов И.А.* Социокультурная компетенция студентов языкового вуза: анализ компонентного состава и возможные средства развития / И. А. Самойлов. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2020. № 31 (321). С. 138–140. URL: <https://moluch.ru/archive/321/73006/> (дата обращения: 12.12.2021).
8. *Слепцова Л.А.* Синонимические средства выражения концептосферы «Деятельность» в русской и английской языковой картине мира: автореф... дис. канд. филол. наук. Калининград, 2008. 24 с.
9. Oxford Dictionary of Proverbs (5th Edition). Edited by Jennifer Speake. Oxford University Press, 2008. 388 p.
10. The Phrase Finder. URL: <https://www.phrases.org.uk/index.html> (дата обращения: 10.12.2021).

### References

1. *Gutfraint M.Yu.* Using proverbs for speaking skills // Foreign languages in school. 2011. № 5. Pp. 48–52.
2. *Klimenko M.V., Sleptsova L.A.* Formation of the socio-cultural competence as the basis of the competence-based model of undergraduate students of the pedagogical profile by means of language disciplines // Academic Journal of Western Siberia. 2014. Vol. 10. № 1 (50). Pp. 72–73.
3. *Levin Yu.I.* Proverbial space // Paremiological research: collected papers. Moscow, 1984. Pp. 108–126.
4. *Modestov V.S.* English proverbs and sayings and their Russian equivalents / V.S. Modestov. 5th ed., stereotype. M.: Rus. language. Media, 2005. 467, [13] p.
5. *Moiseeva I.Yu., Chudina E.V.* Pragmatic functions of proverbs and sayings // Vestnik of the Orenburg State University. № 11. 2004. Pp. 170–172.
6. *Moskovskaya N.L.* Formation of the professional competence of linguists-teachers in the integral and communicative educational space / N.L. Moskovskaya. Stavropol: SSU Publishing Office, 2003. Pp. 217–220.
7. *Samoilov I.A.* Sociocultural competence of students of a language university: analysis of the component composition and possible means of development / I. A. Samoilov. Text: direct // Young scientist. 2020. № 31 (321). Pp. 138–140. URL: <https://moluch.ru/archive/321/73006/> (accessed: 12.12.2021).
8. *Sleptsova L.A.* Synonymic means of expressing the conceptual framework “Activity” in the Russian and English language picture of the world. Candidate thesis in Philology, Kaliningrad, 2008. 24 p.
9. Oxford Dictionary of Proverbs (5th Edition). Edited by Jennifer Speake. Oxford University Press, 2008. 388 p.
10. The Phrase Finder. URL: <https://www.phrases.org.uk/index.html> (accessed: 10.12.2021).



УДК 378.147

UDC 378.147

**ОБРАЗЦОВ П.И.**

доктор педагогических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: kind@orel.ru

**МАРЧЕНКО Е.Ю.**

кандидат педагогических наук, НИТУ «МИСиС»  
E-mail: IHYPERLINK "mailto:lana\_letto\_89@mail.ru"ena\_letto\_89@mail.ru

**OBRAZTSOV P.I.**

Doctor of Pedagogical Science, Professor, Orel State University  
E-mail: kind@orel.ru

**MARCHENKO E.Y.**

Candidate of Pedagogic Sciences of NUST MISIS  
E-mail: IHYPERLINK "mailto:lana\_letto\_89@mail.ru"ena\_letto\_89@mail.ru

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**MODEL OF THE FORMATION OF INTERCULTURAL TOLERANCE AMONG FUTURE TEACHERS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN SECONDARY VOCATIONAL ORGANIZATIONS**

*В статье представлена модель формирования межкультурной толерантности будущих учителей в процессе обучения иностранному языку в организациях СПО. Представлены основные структурные компоненты модели, дано детальное описание каждого блока. Разработка модели проходила с учетом основных дидактических принципов, а также требований, предъявляемых к подготовке будущих учителей.*

*Ключевые слова:* толерантность, межкультурная толерантность, формирование, иностранный язык, модель.

*The article describes a model of future teachers' formation of the intercultural tolerance in the process of teaching a foreign language in secondary vocational education organizations. It is presented the main structural components of the model, a detailed description of each block is given. The model was developed taking into account the basic didactic principles, as well as the requirements for the future teachers training.*

*Keywords:* tolerance, intercultural tolerance, formation, foreign language, model.

Современный этап развития российской государственности нередко характеризуется своей противоречивостью и неоднозначностью. Социальные процессы, определяющие особенности ее развития, нередко сопровождаются агрессией и нетерпимостью по отношению к представителям иных национальностей и этнических групп. Что в свою очередь часто приводит к дестабилизации отношений в обществе.

В образовательной деятельности организаций среднего профессионального образования (далее по тексту СПО) ситуация обостряется еще и тем, что в нем на общих основаниях принимают участие представители разных национальностей, как педагоги, так и обучающиеся. Это может способствовать возникновению различного рода конфликтных ситуаций особенно на почве не понимания или непринятия культурных своеобразий разных национальностей и народностей. В этом контексте идея формирования межкультурной толерантности приобретает первостепенное значение, т.к. она является одним из базисных положений в сфере образовательной политики. При этом образование на современном этапе ее совершенствования следует рассматривать как один из ведущих инструментов формирования межкультурной толерантности подрастающего поколения.

С целью снятия напряжения необходимо развивать толерантную культуру поведения не только педагога, но и

всех участников образовательного процесса. Прежде всего, это касается студентов. Особенно актуальным эта проблема проявляется при подготовке в организациях СПО будущих педагогов. Это объясняется просто, если у нынешних студентов в процессе обучения не будут сформированы качества толерантной личности, то и они не смогут сформировать их у своих учеников, что негативно скажется на образовательном процессе обучающихся и в целом на профессиональной деятельности самого педагога.

Актуальность проблемы формирования межкультурной толерантности будущих педагогов в организациях СПО в рамках нашего государства обуславливается рядом факторов:

- открытием границ Российской Федерации для иностранных граждан;
- возможностью поступления иностранных граждан в образовательные организации нашей страны на конкурсной основе;
- обмен студентами между образовательными организациями разного уровня;
- кризисные условия, заставляющие людей покидать территорию родной страны и искать укрытие на территории Российской Федерации;
- разный национальный состав классов, в которых будущие педагоги проходят педагогическую практику;

– отсутствия четко выработанных методов формирования межкультурной толерантности и др.

Образовательная среда организации СПО является благоприятной площадкой для формирования межкультурной толерантности. Именно в рамках образовательной среды у студентов формируются базовые знания, которые затем приобретают для них личностный смысл, создают необходимые предпосылки и условия для самосовершенствования и саморазвития личности, применения полученных знаний на практике.

Гершунский Б. С. подчеркивает, что формирование межкультурной толерантности должно стать одним из базисов государственной политики в России, основывающимся на «осознании всеединства человечества, необходимости познания и обогащения высших духовных и культурных ценностей своего народа и человеческой цивилизации в целом» [3, с. 246]. Наряду с этим он полагает, что образование играет ключевую роль в формировании межкультурной толерантности как одного из важных качеств современного образованного человека, который имеет право «самостоятельно и сознательно строить свою собственную жизнь, воспитывать своих детей в духе общечеловеческих ценностей, с учетом традиций своего народа, его национальной культуры, менталитета и обычаев, непреходящих понятий социальной ответственности, патриотизма, уважения к другим народам, осознания личной и общественной значимости высокой профессиональной компетентности и добросовестности в труде» [3, с. 53]. В этих условиях межкультурную толерантность, с нашей точки зрения, можно рассматривать как одну из профессиональных компетенций педагогов, позволяющей решать профессиональные задачи при взаимодействии с представителями разных культур [3, с. 73]. Она должна проявляться как в учебной, так и вне учебной, а также в профессиональной деятельности будущих педагогов, характеризоваться терпимостью к собеседнику, независимо от его социального статуса, эмпатией и доброжелательностью, способностью к диалогу и сотрудничеству, мобильностью стиля общения, т.е. всему тому, что должно характеризовать качественный педагогический процесс.

Межкультурная толерантность в профессиональном контексте представляет собой особое образование, которое регулирует формирование профессионально-ценностных ориентаций, обеспечивает эффективное речевое и неречевое поведение. Профессионально-ценностные ориентации состоят из ценностей, связанных в данном случае с педагогической профессией и влияют на успешное осуществление профессиональной деятельности. Образовательные организации СПО являются источником передачи аксиологических ценностей. Более того образовательные организации данного типа обладают особым пространством, позволяющим вводить будущего педагога через науку в культуру. С помощью специально организованного процесса передачи знаний, формирования умений и навыков в области иностранного языка, этнологии, страноведения, педагогики происходит формирование межкультурной

толерантности.

Данная идея перекликается с позицией В.Г. Гималиева, полагающего, что формирование межкультурной толерантности должно проходить через изучение гуманитарных дисциплин, в частности иностранных языков, поскольку они направлены на познание понимания и толкования поведения человека, его духовной жизни [4, с. 321].

В. А. Лекторский считает, что именно гуманитарные дисциплины, способствуют формированию межкультурной толерантности в системе профессионального образования, т.к. у специалистов гуманитарного профиля должны быть сформированы умения общаться с людьми, принадлежащим к разным национальностям и культурам. Иностраный язык в этом случае выступает как одно из важнейших средств развития личности будущего специалиста, в нашем случае педагога, а также способствует формированию данного качества [11, с. 27].

Занятия по иностранному языку являются благоприятной средой для формирования выше указанных ценностей, поскольку само содержание учебного материала, методические средства создают предпосылки для их формирования. Более того возможности «Иностранного языка» в формировании межкультурной толерантности определяются тем, что содержание данной дисциплины является поликультурным и представляет собой двустороннюю систему. С одной стороны стоит будущий педагог, изучающий иностранный язык, который обладает собственной культурой, а с другой стороны стоит культура страны изучаемого иностранного языка. Соприкосновение двух культур способствует идентификации собственной культуры обучающегося, а также показывает наличие многообразия человеческих ценностей, которые варьируются от одной культуры к другой.

Чтобы глубже понять сущность, структуру и содержание процесса формирования межкультурной толерантности у будущих учителей в организациях СПО, целесообразно подойти к этому процессу на основе его моделирования.

Процесс моделирования позволяет выделить в изучаемом феномене самое главное: теоретически разработать оптимальную систему, способствующую формированию исследуемого феномена, проверить ее эффективность в педагогическом процессе.

В рамках настоящей публикации под моделью будем понимать систему, состоящую из элементов, включающих в себя цель и задачи образования, содержание образования, технологию управления образовательным процессом, учебные планы и программы, средства, методы и формы обучения, которые направлены на достижение поставленной цели. Следовательно, образовательная модель определяет целеполагание и позволяет получить ответы на вопросы зачем и что познавать, а также кто и как будет осуществлять обучающую и учебную деятельность.

Предлагаемая модель формирования межкультурной толерантности у будущих учителей в процессе

обучения иностранному языку в организациях СПО является частным случаем образовательной модели. При ее построении учитывались следующие положения:

- определение цели и задач, которые ставятся перед образовательным процессом, направленные на формирование межкультурной толерантности у будущих учителей;
- выбор и обоснование требований к структуре, условиям, результатам формирования межкультурной толерантности будущих учителей в процессе обучения иностранному языку в организациях СПО;
- требования, предъявляемые к информации, связанной с процессом формирования межкультурной толерантности у будущих учителей в организациях СПО;
- разработка мониторинга формирования межкультурной толерантности на основании выделенных критериев.

Выделим компоненты образовательной модели:

- целевой блок включает в себя социальный заказ, законодательную основу подготовки будущих учителей в организациях СПО и определяет цель;
- методологический блок определяет подходы и принципы формирования межкультурной толерантности в процессе обучения иностранному языку;
- содержательный блок обеспечивает отбор содержания учебного материала для дисциплины «Иностранный язык»;
- процессуальный блок определяет технологию, методы, формы и средства обучения в рамках дисциплины «Иностранный язык», способствующие формированию межкультурной толерантности;
- диагностический блок определяет возможности по оценке эффективности проделанной работы и контроля хода образовательного процесса, а также достижения поставленной цели;
- результативный блок констатирует достижение или недостижение поставленной цели – формирование межкультурной толерантности у будущих учителей в процессе обучения иностранному языку в организациях СПО.

Рассмотрим каждый блок более детально.

Целевой блок включает в себя социальный заказ общества, который является основанием для разработки предложенной модели. Современное общество нуждается в специалистах, осуществляющих образовательную деятельность на высоком качественном уровне, отвечающим требованиям современных образовательных стандартов. Социальный заказ предопределяет цель обучения в виде желаемого результата. В нашем случае целью реализации модели является формирование межкультурной толерантности у будущих учителей в процессе обучения иностранному языку, что обусловлено изменениями в обществе, необходимостью подготовки конкурентоспособного специалиста, готового к выполнению профессиональных задач, владеющего последними достижениями информационных технологий, способного к саморазвитию и самореализации.

Методологический блок модели формирования

межкультурной толерантности будущих учителей в процессе обучения иностранному языку представляет собой совокупность методологических подходов, на основании которых была разработана данная модель. В рамках модели технологический подход определяет как ведущий, обеспечивающий инструментальное управление процессом формирования межкультурной толерантности у будущих учителей. Он определяет возможность использования программных средств и инструментов при организации образовательной деятельности будущих учителей, обеспечивает непрерывность образования.

В предлагаемой модели формирование межкультурной толерантности будущих учителей в процессе обучения иностранному языку осуществляется с использованием цифрового образовательного ресурса (далее по тексту ЦОР), который позволяет индивидуализировать процесс обучения, не привязывая его к временным рамкам и геолокации студента, который может выполнять задания в удобном для него ритме, темпе и месте. ЦОР представляет собой программную оболочку, включающую электронные варианты учебных программ, учебных пособий, обучающие аудио- и видеofайлы, практические задания. Он обеспечивает методическое сопровождение процесса формирования межкультурной толерантности, а также осуществляет взаимодействие между преподавателями и студентами в любое время. Эффективность обучения с использованием ЦОР обеспечивается тем, что этот ресурс позволяет моделировать ситуации, с которыми студент может столкнуться в процессе своей профессиональной и учебной деятельности, что способствует обогащению его знаний. При этом студент решает учебные задачи с использованием ЦОР, принимает самостоятельные решения, выполняет творческие задания и в то же время находится в постоянной диалоговой связи с преподавателем. В результате проделанной работы студент приобретает практический опыт, которым он может поделиться с другими участниками образовательного процесса в рамках совместного использования возможностей ЦОР.

Разработанная модель формирования межкультурной толерантности у будущих учителей в процессе обучения иностранному языку основывается на использовании следующих принципов: профессиональной направленности, личностного целеполагания, мобильности, обучения иноязычной культуре на основе ситуации как системы взаимоотношений.

Содержательный блок представлен в модели учебно-методическим комплексом дисциплины «Иностранный язык» и программой элективного курса «Межкультурная толерантность».

Процессуальный блок в модели представлен технологией обучения иностранному языку и ЦОР, реализация которых в процессе взаимодействия преподавателей и студентов способствует формированию межкультурной толерантности в целом, и каждого ее компонента в отдельности. Информационная составляющая в рамках модели реализуется как на бумажных

носителях, так и в электронном формате на базе ЦОР. Следовательно, использование ЦОР и разработанной технологии обучения иностранному языку обеспечивает процессуальную часть подготовки будущих педагогов, способствует интенсификацию и активизацию их познавательной деятельности.

При разработке модели в рамках реализации технологии обучения были определены основные методы, способствующие формированию межкультурной толерантности в процессе изучения иностранного языка:

– метод коучинга (Э. Парслоу [14], Н.М. Зырянова [9]) включает в себя сотрудничество преподавателя и студентов в ходе образовательной деятельности. Суть данного метода заключается в том, что преподаватель становится наставником студента, направляет его деятельность, консультирует по мере возникновения вопросов. Отличительной особенностью данного метода является формирование осознанности обучения, повышение уверенности в своих силах, установление доверительных отношений, как с преподавателем, так и с другими студентами;

– метод кейсов представляет собой набор практических ситуаций, которые должны разрешаться студентами (И.В. Толстоухова [16], Е.Н. Лузан [12]). Суть данного метода заключается в том, что обучающемуся предлагается ситуация, которую необходимо решить. Студенты обсуждают ее и предлагают возможные способы решения. Компетентности формируются в процессе активной и творческой работы студентов: самостоятельного сбора информации о проблеме, анализа различных точек зрения, выдвижения решения, подведения итогов. Данный метод позволяет объединить теоретические и практические знания необходимые для эффективного осуществления профессиональной деятельности;

– деловая игра (А.А. Доронина [6], М.В. Напалкова [13]) предполагает воссоздание профессиональной ситуации с последующей проработкой путей ее решения. Данный метод может рассматриваться как модель процесса принятия решения, которая включает в себя создание условий осуществления профессиональной деятельности, отношений между ее участниками;

– метод тренингов (И.В. Вачков [1], Ю.Н. Емельянов [8]) создает условия для выявления проблемы, возникающей при межкультурном взаимодействии студентов, и предлагает психологические приемы ее разрешения с последующей проработкой. Проведение тренингов в неформальной обстановке позволяет расположить участников друг к другу, снять эмоциональное напряжение, способствует их диалогу;

– инфотеймент (Е.М. Драгун [7]), суть которого заключается в создании диалога между преподавателем и студентом, представляющего собой сочетание фактической и информативной коммуникации. Данный метод дает возможность организовать информацию особым образом. Смысл организации информации заключается в том, что серьезные проблемы подаются в «развлекательной» форме, что позволяет удержать вни-

мание аудитории, обсудить темы, которые вызывают затруднения при обсуждении или, наоборот, неинтересны для студентов. Данный метод позволяет активизировать потенциал информационных технологий, использовать различные источники информации для формирования исследуемого феномена. В то же время данный метод способствует индивидуализации обучения;

– использование метода антиконференции (А.А. Вендина [2]) позволяет провести обсуждение проблемы, связанной с межкультурным взаимодействием, используя видео связь. Данный метод не имеет жестких регламентаций, что способствует созданию благоприятной атмосферы и возможности высказывать собственную точку зрения, лишённую всяких ограничений;

– метод обратной связи (В.А. Тищенко [15], А.А. Коренев [10]) позволяет педагогу находиться в постоянном взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса, производить мониторинг уровня сформированности исследуемого феномена и корректировать дальнейшую программу, направленную на формирование межкультурной толерантности в процессе обучения иностранному языку;

– метод проектов (К.С. Гордеев [5]) позволяет организовать обучение в рамках изучения иностранного языка с помощью создания особых информационных проектов, содержащих в себе информацию об исследуемом феномене, полученную в результате аналитической деятельности студентов. Использование данного метода вводит будущих педагогов в исследовательскую деятельность, где студенты исследуют особенности формирования межкультурной толерантности, имеют возможность разрабатывать способы решения данной проблемы.

К средствам обучения, используемым в рамках технологии обучения и способствующим формированию межкультурной толерантности, относятся аудио и видео-приложения, проблемные ситуации, задания с перекрестной оценкой. Данные средства нацелены на создание условий, обеспечивающих презентацию нового материала, постановку проблемы и ее решения в процессе взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Критериально-оценочный блок модели предназначен для определения уровня сформированности межкультурной толерантности у будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка. Данный блок включает в себя наряду с традиционными формами контроля, специализированные, которые предполагают использование информационно-коммуникационных средств. К ним, том числе, относятся электронные тестирующие комплексы, которые позволяют установить оперативную обратную связь по качеству усвоению учебного материала и формирования соответствующих компетенций. В рамках модели в электронные тестирующие комплексы включены автоматизированные педагогические тесты и базы данных, которые содержат сведения о студентах, выполняющих данные тесты. База данных позволяет отслеживать динамику форми-

рования каждого компонента исследуемого феномена при выполнении тестовых заданий, а также составлять рейтинг качества сформированных компетенций, входящих в состав межкультурной толерантности.

Заключительным блоком рассматриваемой модели является результативный блок, целью которого является презентация уровня сформированности межкультурной толерантности у будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка в организациях СПО.

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, формирование межкультурной толерантности у будущих педагогов в образовательных

организациях СПО является актуальной задачей для современной системы образования, вызванной изменяющимися условиями и требованиями, предъявляемыми к будущему специалисту. Во-вторых, иностранный язык представляет собой двустороннюю систему, позволяющую идентифицировать собственную культуру в системе мировой культуры, тем самым осознавая наличие многообразия человеческих ценностей. В-третьих, процесс моделирования позволил теоретически разработать дидактическую систему, способствующую формированию исследуемого феномена у будущих педагогов в образовательных организациях СПО.

### Библиографический список

1. *Вачков И.В., Дерябо С.Д.* Окна в мир тренинга : методол. Основы субъектного подхода к групповой работе : учебное пособие. СПб. : Речь, 2004. 271 с.
2. *Вендина А.А., Киричек К.А., Малиатаки В.В.* Активные и интерактивные методы обучения как средство подготовки бакалавров педагогического образования к реализации требований ФГОС // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. №2. С. 1–9.
3. *Гершунский Б.С.* Философия образования. (в поисках практико – ориентированных образовательных концепций). М.: Изд-во «Совершенство», 1998. 432 с.
4. *Гималиев В.Г.* Формирование социокультурной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Чувашского университета, 2006. №4. С. 320–323.
5. *Гордеев К.С., Жидков А.А., Пасечник А.С., Кокарева М.Е., Егорова М.И.* Метод проектов как способ формирования компетентности будущего педагога профессионального обучения // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 2. С. 73.
6. *Доронина А.А.* Деловая игра // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. №5. С. 75–77.
7. *Драгун Е.М.* Ифотеймент как явление современной медиакультуры : дис. канд. культурологи : 24.00.01. Москва, 2015. 175 с.
8. *Емельянов Ю.Н.* Обучение паритетному диалогу: Учебное пособие. Л.: ЛГУ, 1991. 106 с.
9. *Зырянова Н.М.* Коучинг в обучении подростков // Вестник практической психологии образования. 2004. №1. С. 46–49.
10. *Корнев А.А.* Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Rhema. Rema. 2018. №2. С. 112–127.
11. *Лекторский В.А.* О толерантности , плюрализме, критицизме // Вопросы философии, 1997. № 11. С. 46–54.
12. *Лuzан Е.Н.* Кейс как образовательная технология // Вестник БГУ. 2012. №1 (1). С. 137–140.
13. *Напалкова М.В.* Деловая игра как активный метод обучения // ИТС. 2012. №2. С. 17–20.
14. *Парслоу Э., Рэй М.* Коучинг в обучении: практические методы и техники. М. : Питер, 2003. 203 с.
15. *Тищенко В.А.* Обратная связь в системе обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий // Образовательные технологии и общество. 2010. №2. С. 388–399.
16. *Толстоухова И.В., Фугелова Т.А.* Использование кейс-метода в формировании профессиональных компетенций обучающихся // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 7-1. С. 200–203.

### References

1. *Vachkov I.V., Deryabo S.D.* Windows into the world of training : methodol. Fundamentals of the subjective approach to group work: a textbook. St. Petersburg : Speech, 2004. 271 p.
2. *Vendina A.A., Kirichek K.A., Maliataki V.V.* Active and interactive teaching methods as a means of preparing bachelors of pedagogical education for the implementation of requirements FGOS // Mir nauki. Pedagogy and psychology. 2016. No.2. Pp. 1–9.
3. *Gershunsky B.S.* Philosophy of Education. (in search of practice-oriented educational concepts). M.: Publishing house "Perfection", 1998. 432 p.
4. *Himaliev V.G.* Formation of socio-cultural tolerance among students of humanities in the process of teaching foreign languages // Bulletin of the Chuvash University, 2006. No. 4. Pp. 320–323.
5. *Gordeev K.S., Zhidkov A.A., Pasechnik A.S., Kokareva M.E., Egorova M.I.* Project method as a way of forming the competence of a future teacher of vocational training // International Student Scientific Bulletin. 2018. No. 2. Pp. 73.
6. *Doronina A.A.* Business game // Scientific works of the Moscow Humanitarian University. 2018. No.5. Pp. 75–77.
7. *Dragun E.M.* Infotainment as a phenomenon of modern media culture : dis. cand. culturologists : 24.00.01. Moscow, 2015. 175 p.
8. *Emelyanov Yu.N.* Teaching parity dialogue: Textbook. L.: LSU, 1991. 106 p.
9. *Zyryanova N.M.* Coaching in the education of adolescents // Bulletin of practical psychology of education. 2004. No. 1. Pp. 46–49.
10. *Korenev A.A.* Feedback in teaching and pedagogical communication // Rhema. Rema. 2018. No.2. Pp. 112–127.
11. *Lektorsky V.A.* On tolerance , pluralism, criticism // Questions of Philosophy, 1997. No. 11. Pp. 46–54.
12. *Luzan E.N.* Case as an educational technology // Vestnik BSU. 2012. №1 (1). Pp. 137–140.
13. *Napalkov M.V.* Business game as an active teaching method // ITS. 2012. No. 2. Pp. 17–20.
14. *Parsloe E., Ray, M.* Coaching training: practical methods and techniques. Moscow : Peter, 2003. 203 p.
15. *Tishchenko V.A.* Feedback in the learning system using information and communication technologies // Educational technologies and society. 2010. No. 2. Pp. 388–399.
16. *Tolstoukhova I.V., Fugelova T.A.* The use of the case method in the formation of professional competencies of students // Modern high-tech technologies. 2016. No. 7-1. Pp. 200–203.

УДК 378.147.88

UDC 378.147.88

**ОБРАЗЦОВ П.И.**

доктор педагогических наук, профессор, сотрудник  
Академии ФСО России  
E-mail: kind@orel.ru

**АБРАМКИНА О.Г.**

кандидат педагогических наук, доцент, сотрудник  
Академии ФСО России  
E-mail: alex-abramkin@yandex.ru

**НИКИТИНА А.В.**

сотрудник Академии ФСО России  
E-mail: stasy\_e@mail.ru

**OBRAZTSOV P.I.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Employee of FSO  
Academy of Russia  
E-mail: kind@orel.ru

**ABRAMKINA O.G.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer,  
Employee of FSO Academy of Russia  
E-mail: alex-abramkin@yandex.ru

**NIKITINA A.V.**

Employee of FSO Academy of Russia  
E-mail: stasy\_e@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ГОТОВНОСТИ  
К ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ВУЗЕ**

**FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED READINESS  
FOR BUSINESS COMMUNICATION OF FUTURE CIVIL SERVANTS AND MUNICIPAL EMPLOYEES**

*В статье рассматривается формирование профессионально-ориентированной готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих в вузе.*

*Ключевые слова: готовность к деловой коммуникации, будущие государственные и муниципальные служащие, информационно-технологическое обеспечение учебного процесса, профессионально ориентированное обучение.*

*The article deals with the formation of professionally-oriented readiness for business communication of future civil servants and municipal employees.*

*Keywords: readiness for foreign language business communication, future civil servants and municipal employees, information and technological support of educational process, professionally oriented training.*

Профессиональная подготовка будущих государственных и муниципальных служащих осуществляется в образовательных организациях высшего профессионального образования, согласно квалификационным требованиям, предъявляемым работодателям к будущим специалистам.

Работодателем и заказчиком на подготовку будущих государственных и муниципальных служащих выступает государство, которое отражает требования к будущим специалистам в «Справочнике квалификационных требований к специальностям, направлениям подготовки, знаниям и умениям, которые необходимы для замещения должностей государственной гражданской службы с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих» [9] (Справочник), в федеральном законе «О государственной гражданской службе РФ» от 27.07.2004 г. №79-ФЗ [11], Законе РФ «Об образовании» [6], «Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г.» [7].

Согласно вышеперечисленным документам, в профессиональные обязанности будущих государственных и муниципальных служащих, входят:

– предоставление государственных услуг, с целью решения социально значимых управленческих

задач и удовлетворения интересов населения, с соблюдением прав и свобод личности в процессе запрашиваемых государственных услуг;

– осуществление эффективного взаимодействия с организациями, а также международными партнерами, с соблюдением интересов РФ;

– осуществление укрепления границ национальной безопасности РФ;

– разработка и реализация общенациональных проектов, направленных на поддержание и развитие экономических, политических, образовательных, спортивных, культурных и научных интересов граждан РФ;

– осуществление нормативно-правового регулирования и управление общественными делами;

– осуществление надзорно-контрольной деятельности, с целью осуществления контроля выполнения поставленных перед государственными служащими управленческих задач;

– осуществление исполнительно-распорядительной деятельности.

Таким образом, ведение деловой коммуникации, составляет 80-90% всей профессиональной деятельности будущих государственных и муниципальных служащих, т.к. реализует непрерывный информационный обмен и обеспечивает эффективное взаимодействие

между всеми структурами государственными власти, а также с населением, организациями, международными партнерами и т.д.

Это нашло отражение в требованиях ФГОС ВО (Федеральный образовательный государственный стандарт высшего образования) при подготовке специалистов направления 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» [8] и в основных образовательных профессиональных программах (ОПОП), которые определяют содержание образовательного процесса в образовательных организациях, которые осуществляют подготовку будущих государственных и муниципальных служащих и «обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда» [9], «с учетом потребностей рынка и международных тенденций» [9].

Так, согласно ФГОС ВО, в результате освоения программы бакалавриат, направления подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление, будущие государственные и муниципальные служащие обязаны овладеть универсальной компетенцией (УК-4), в результате чего, они будут «способны осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном (ых) языках» [10].

Таким образом, формирование иноязычной деловой коммуникативной компетенции будущих государственных и муниципальных служащих в образовательных организациях является профессионально важным критерием для осуществления рабочей деятельности выпускников направления 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» [8] в условиях современных государственных, экономических, политических, образовательных, научных спортивных условиях развития страны.

Согласно анализу научных работ Ю.Л. Воробьева, Г.В. Захаровой, Е.В. Лукиянчиной готовность к деловой коммуникации представляет собой интегрированные, сформированные коммуникативные знания, умения и навыки на родном и иностранном языках, необходимые для осуществления профессиональной деятельности и управленческих функций государственных служащих, с соблюдением этических норм поведения в соответствии с социальным заказом и требованиями, предъявляемыми работодателем, выступающим в лице Государства [1, 2, 3].

Формирование готовности к деловой коммуникации, целесообразно осуществлять в процессе изучения учебной дисциплины «Иностранный язык», т.к. согласно проведенному анализу рабочей программы по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» и учебных дисциплин, входящих в Базовый блок Б1.Б на изучение иностранного языка в образовательных организациях, занимающихся подготовкой будущих государственных и муниципальных служащих, выделяется 432 академических часа (ак.ч.), тогда как на остальные учебные межпредметные дисциплины, такие как: «Введение в профессиональную деятельность» 108 ак.ч, «Деловые коммуникации» 72 ак.ч., «Русский язык и культура речи» 108 ак.ч., «Этика

государственной и муниципальной службы» 72 ак.ч., «Основы государственного и муниципального управления в зарубежных странах» 144 ак.ч, «Психология» 108 ак.ч., «Социология» 108 ак.ч., выделяется меньше академических часов. Следовательно, учебная дисциплина «Иностранный язык» изучается минимум 2 года, тогда как на остальные межпредметные учебные дисциплины выделяется один семестр.

Для эффективного формирования профессионально-ориентированной иноязычной деловой коммуникации в образовательных организациях необходимо тщательно отбирать и систематизировать профессионально-ориентированное содержание учебного материала, а также выбирать адекватные методы, средства и формы работы на практических, индивидуальных и самостоятельных занятиях. Решение данной проблемы целесообразно осуществлять средствами информационно-технологического обеспечения учебного процесса (ИТОУП) с использованием свободно распространяемого программного обеспечения Moodle, которое является полноценным инструментом для его создания [5].

Согласно методологическим основам использования названного вида обеспечения учебного процесса ИТОУП представляет собой дидактическое единство информационной и технологической его составляющих, с помощью которых можно целенаправленно, эффективно и всесторонне осуществлять формирование профессионально-ориентированной иноязычной деловой коммуникации с гарантированным результатом [5].

Информационная составляющая, представлена дидактическим комплексом информационного обеспечения (ДКИО), который реализует содержательную часть учебного процесса и включает профессионально-ориентированные учебно-методические материалы (в частности учебно-методическое пособие «Английский язык. Деловая коммуникация в сфере государственного и муниципального управления» [4]), нормативные документы (Справочник, ФГОС ВО, ОПОП, рабочие программы), а также контрольно-проверочные задания и информационно-справочные материалы.

Технологическая составляющая ИТОУП представляет собой технологию формирования готовности к иноязычной деловой коммуникации, которая включает в себя отобранные преподавателем формы, методы и средства подготовки будущих государственных и муниципальных служащих, с учетом их профессиональной направленности и представлена в виде набора технологических карт. Для эффективного формирования профессионально-ориентированной иноязычной деловой коммуникации в рамках названной составляющей широко применяются такие интерактивные методы обучения, как: проектный, кейс, учебно-ролевая игра, дискуссия, презентация, портфолио. Также следует использовать такие формы работы, как аудиторная, самостоятельная, дистанционная.

В результате формирования иноязычной деловой коммуникации в образовательных организациях средствами ИТОУП будущие государственные и муниципаль-

ные служащие в процессе реализации ОПОП способны вести дискуссии в профессионально-ориентированных ситуациях, приближенных к реальным условиям будущей работы обучающихся; принимать участие в публичных выступлениях в рамках профессионально-делового общения, готовить презентации и доклады в соответствии с тематическим планом занятий; аннотировать и реферировать профессионально-ориентированные

тексты, а также осуществлять составление и перевод деловой документации, осуществлять деловую коммуникацию в ситуациях официально-делового устного и письменного общения с соблюдением этических норм профессионального поведения в ходе международных переговоров, культурных, образовательных и научных мероприятий, экономических и политических профессионально-деловых форумах.

### Библиографический список

1. Воробьев Ю.Л. Коммуникативное взаимодействие гражданского общества и структур публичной власти как управленческий процесс : специальность 22.00.08 “Социология управления” : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора социологических наук. Москва, 2008. 33 с.
2. Захарова Г.В. Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов вуза : специальность 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Нижний Новгород, 2009. 19 с.
3. Лукьянчина Е.В. Исследование готовности к деловой коммуникации студентов направления подготовки “Управление персоналом” // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 1(41). С. 45–51.
4. Никитина А.В. Учебно-методическое пособие “Английский язык. Деловая коммуникация в сфере государственного и муниципального управления” / А.В. Никитина, О.Ю. Иванова – Орел: Издательство Среднерусского института управления, Филиала РАНХиГС. 2021. С. 72.
5. Образцов П.И. Дидактический комплекс информационного обеспечения учебной дисциплины в системе дистанционного обучения // Открытое образование. 2001. №5. С. 39–44
6. Об образовании: Федеральный закон одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года [электронный ресурс] – режим доступа: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745>.
7. О национальной доктрине образования в Российской Федерации: постановление Правительства РФ №751 [электронный ресурс] – режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_97368/a0a571554fd5a942e453f6c01f3c4d4abf6f1fea/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/a0a571554fd5a942e453f6c01f3c4d4abf6f1fea/).
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление (уровень бакалавриата)» (зарегистрировано в Минюсте России 05.02.2015 № 35894): (с изм. и доп. от 15.12.2017): приказ Министерства образования и науки РФ от 10 декабря 2014 г. № 1567// Система Гарант. Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/70863450/paragraph/100:0>, свободный
9. Справочник квалификационных требований к специалистам, направлениям подготовки, знаниям и умениям, которые необходимы для замещения должностей государственной гражданской службы с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих. – Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/gosszluzhba/16/1> (дата обращения: 20.01.2022).
10. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования URL: <http://www.fgosvpo.ru> (дата обращения 20.01.2022).
11. Федеральный закон “О государственной гражданской службе Российской Федерации” от 27.07.2004 N 79-ФЗ [электронный ресурс] – режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_48601/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_48601/).

### References

1. Vorobyov Y.L. Communicative interaction of civil society and structures of public authority as a managerial process : specialty 22.00.08 “Sociology of Management”. The author’s abstract of the thesis for the degree of doctor of sociological sciences. Moscow, 2008. 33 p.
2. Zakharova G.V. Formation of readiness for intercultural communication in university students : specialty 13.00.01 “General Pedagogy, History of Pedagogy and Education”. : the author’s abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Nizhny Novgorod, 2009. 19 p.
3. Lukiyanchina E.V. The study of readiness for business communication of students of training direction “Personnel Management” // Vestnic of Shadrinsk State Pedagogical University. 2019. № 1(41). Pp. 45–51.
4. Nikitina A.V. Educational-methodical manual “English language. Business communication in the sphere of civil servants and municipal management” / Orel: Publishing house of Srednerussky Institute of Management, Branch of RANEPa 2021. Pp. 72.
5. Obratsov P.I. Didactic complex of information support of educational discipline in the system of distance learning // Open education. 2001. №5. Pp. 39–44
6. On Education: Federal Law approved by the Federation Council on December 26, 2012 [electronic resource] – access mode: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745>.
7. On the National Doctrine of Education in the Russian Federation: Decree of the Government of the Russian Federation №751 [electronic resource] – access mode: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_97368/a0a571554fd5a942e453f6c01f3c4d4abf6f1fea/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/a0a571554fd5a942e453f6c01f3c4d4abf6f1fea/).
8. On approval of the federal state educational standard of higher education in the direction of training 38.03.04 State and municipal management (bachelor level)” (registered with the Ministry of Justice of Russia 05.02.2015 № 35894): (with amendments and additions from 15.12.2017): an order of the Ministry of Education and Science of Russia from December 10, 2014 № 1567//Garant system. Access mode: <http://ivo.garant.ru/#/document/70863450/paragraph/100:0>, free
9. Handbook of qualification requirements for specialties, areas of training, knowledge and skills required to fill positions in the public civil service, taking into account the area and type of professional service activities of public civil servants. – Mode of access: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/gosszluzhba/16/1> (date of reference: 20.01.2022).
10. Federal State Educational Standards of Higher Education URL: <http://www.fgosvpo.ru> (date of access: 20.01.2022).
11. Federal Law “On State Civil Service of the Russian Federation” of 27.07.2004 N 79-FZ [electronic resource] – mode of access: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_48601/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_48601/).



УДК 378.147

UDC 378.147

**ПАВЛОВА Т.А.**

кандидат технических наук, доцент, ФГКОУ Московское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации

E-mail: pavlova\_tatyana@mail.ru

**УВАРОВА М.Н.**

кандидат экономических наук, доцент, кафедра «Информационные технологии и математика», Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Паракхина

E-mail: uvarovamn@mail.ru

**PAVLOVA T.A.**

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, FSCI Moscow Suvorov Military School of the Ministry of Defence of the Russian Federation

E-mail: pavlova\_tatyana@mail.ru

**UVAROVA M.N.**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Information Technologies and Mathematics, Orel State Agrarian University Named After N.In. Parakhina

E-mail: uvarovamn@mail.ru

### ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МАТЕМАТИКА» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ АГРОИНЖЕНЕРИЯ

### PROJECT ACTIVITY IN THE DISCIPLINE «MATHEMATICS» AS A MEANS OF FORMING THE COMPETENCIES OF BACHELORS IN THE FIELD OF AGROENGINEERING

*В статье рассматривается вопрос формирования компетенций у бакалавров направления подготовки «Агроинженерия» при выполнении проектной деятельности по дисциплине «Математика». Особое внимание уделяется выполнению индивидуальных заданий, направленных на развитие творческого подхода в математическом моделировании задач повседневной жизни.*

Ключевые слова: компетенции, профессиональные задачи, математические методы, исследовательская деятельность.

*The article deals with the issue of the formation of competencies for bachelors of the field of training «Agroengineering» when performing project activities in the discipline «Mathematics». Particular attention is paid to the implementation of individual tasks aimed at developing a creative approach in mathematical modeling of everyday life tasks.*

Keywords: competencies, professional tasks, mathematical methods, research activity.

Подготовка высококвалифицированного специалиста является приоритетной задачей современного образования, но она не возможна без овладения современных технологий обучения и направлена на освоение компетенций, предусмотренных образовательным стандартом. Для этого необходимо владеть навыками анализа, сбора информации чтобы удовлетворять потребностям общества и осуществлять личностный рост [7, 8].

Проектные методы и средства позволяют разнообразить учебный процесс и делают его более интересным для обучающихся. Для повышения мотивации к обучению необходимо чтобы рассматриваемый материал включал в себя задачи, которые помогут в дальнейшем при решении практических задач, а также покажут взаимосвязь с другими предметами. Организация исследовательской деятельности побуждает обучающегося перейти из позиции пассивного слушателя, в активного участника образовательного процесса. В связи с этим наряду с традиционными приемами обучения в большинство дисциплин внедряется проектная деятельность [4, 6].

Несомненно, будущему специалисту необходимо целостное представление об окружающем мире, которое является необходимым и закономерным резуль-

татом его познания. Знания обучающихся и мышление интегрируют полученных знаний в смежных дисциплинах и собственном опыте. По мнению авторов, работа над проектами позволяет приобрести практический навык в статистической обработке и анализе информации. Академические знания, подкрепленные практическим содержанием, требуют поиска новых ответов и изобретательности, которые трансформируются в проект.

Дисциплина «Математика» изучается на первом и втором курсе и по каждому разделу предусмотрено выполнение индивидуальных заданий, способствующих отработке полученных знаний умений и навыков и формированию компетенций предусмотренных рабочей программой. Исследовательская деятельность пробуждает потребность в углублении и обновлении знаний. При отработке навыков при решении задач целесообразно использовать индивидуальные задания, к которым можно отнести выполнение расчетно-графической работы. Приступая к изучению той или иной темы необходимо раскрывать вопрос где можно применить новые знания. При изучении каждого раздела рассматриваются основные теоретические вопросы, которые в дальнейшем закрепляются при решении задач. Это способствует формированию целостной картины по дан-

ной теме и получению не только новой информации, но связи изучаемой темы с другими дисциплинами, а также при решении профессиональных задач. В процессе обучения необходимо сформировать у обучающихся определенные умения и навыки, которые способствуют более глубокому пониманию изучаемого материала, взаимосвязи различных дисциплин и интегрировании полученных знаний для дальнейшего применения в практической деятельности. Проектная деятельность направлена на развитие творческих способностей, умение видеть практическую значимость исследуемого материала, отработке умений анализировать полученные результаты исследования.

Создание проекта является составной частью любой исследовательской деятельности. Вектором развития является создание условий, которые обеспечат возможность для каждого реализовать свое право на творческое развитие личности и в необычной форме преподнести изучаемый материал. (Табл.1)

Отработка навыков создания любого исследования, подготовки проекта начинается с формирования практических навыков при самостоятельном решении задач. Примером могут служить выполнение лабораторных работ, которые дают возможность применить полученные теоретические навыки в решении индивидуальных задач. При выполнении лабораторной работы «Исследование функции и построение графиков» обучающийся отрабатывает навыки вычисления производной, исследует поведение функции в области определения, отрабатывает навык в построении графика функции. Лабораторная работа «Полярные системы координат» позволяет продемонстрировать связь между декартовыми и полярными координатами. Лабораторная работа «Применение определенного интеграла в приближенных вычислениях» формирует понятие «криволинейная трапеция» и отрабатывает навык нахождения ее площади. Умение работать со статистическими данными, ранжировать полученные значения, делать вывод о видах распределений отрабатывается при изучении темы «Корреляция. Линии регрессии» [3, 5].

Основными задачами проектной деятельности являются:

1. Создание благоприятных условий для развития и функционирования различных форм научного творчества обучающихся,

2. Содействие всестороннего развития личности суворовца, формированию его объективной самооценки, приобретению навыков работы в творческих коллективах, приобщению к организаторской и инновационной деятельности;

3. Развитие способности использовать научные знания и быстро адаптировать при изменении ситуации;

4. Предоставление обучающимся возможности испробовать свои силы в решении актуальных задач по различным направлениям науки и техники, опубликовать полученные результаты;

5. Обеспечение эффективного отбора способной, одаренной и талантливой молодежи.

Выполнение индивидуальных заданий при проведении любого исследования предусматривает прохождение нескольких этапов: постановка проблемы, изучение теоретического материала, изучение методик исследования, отработка практических навыков, сбор информации и обработка статистических данных, анализ полученных результатов и возможность применения их в дальнейших исследованиях или при решении профессиональных задач. Структурирование любого исследования включает в себя:

1. Выбор темы и постановка проблемы. Тема должна быть актуальна и интересна обучающемуся, соответствовать его возрасту. В ней должен присутствовать элемент неожиданности, необычности. Проблема может быть сформулирована в виде проблемной ситуации, нерешённого вопроса, теоретической или практической задачи. Проблема – это своего рода граница между знанием и незнанием.

2. Определение цели, задач, объекта и предмета исследования. Цель – это то, что мы должны получить в результате исследования, а задачи показывают, что мы собираемся сделать для её достижения. Задачи могут быть поставлены для теоретической части и для экспериментальной.

3. Сбор и обработка информации, консультации у специалистов. Поиск информации ведётся в различных направлениях. Это могут быть научно – познавательные статьи, учебная литература, и, конечно же, не обойтись в этом случае без любимых школьниками современных информационных технологий.

4. Оформление результатов. На этом этапе полученные новые решения должны быть объяснены и кри-

Таблица 1.

Сопоставление задач (виды деятельности)

	Проект	Курсовая работа
Мотивация Организация Планирование	Этап обучения. Выбор темы опирается на фактические знания по конкретной дисциплине.	Этап применения (умеет) практической реализации. Обладает собственным опытом.
Определение целей и задач	Учится самореализации.	Умеет реализовывать поставленную цель. Понимает, как разбить ее на задачи.
Сбор и обработка информации	Открывает практическую связь между изучаемыми дисциплинами.	Реализует применение на практике связь между изучаемыми дисциплинами.
Отчёт о проделанной работе и презентация. Выступление.	Развивает коммуникативные навыки и оформления конечного результата и	Совершенствование навыков презентации своей работы. Отстаивает полученные результаты.

тически оценены. Сравнение необходимо проводить с уже известными решениями. Полезно указать на необходимость обобщений, дальнейшего развития методов и идей, а также возможность использования результатов исследования в других областях.

5. Отчёт о проделанной работе и презентация. Это важная часть исследования. Зачастую обучающиеся самостоятельно справляются с этим этапом, проявляя креативность и владение современными технологиями.

6. Подготовка к выступлению. Завершающий этап. Этот момент требует не только тренировки, но и артистических способностей обучающегося. Очень важно, чтобы информация была «вкусной» и наглядной, доставляющей удовольствие самому выступающему. Исходя из опыта, хочется обратить внимание на то, что не все способны публично красиво представить работу. В данном случае эту проблему нужно предвидеть заранее и создать группу, включив в неё студента, обладающего опытом публичных выступлений.

Вектором развития образовательного процесса является воспитание всесторонне развитой, творческой личности способной применять полученные знания при решении практических задач, чему во многом способствует участие в проектной и исследовательской работе различного уровня, начиная от написания курсового проекта и заканчивая дипломной работой. Каждый этап подготовки творческой работы направлен на комплекс-

ное воспитание и развитие обучающегося, все это является составной частью любого образовательного процесса, развитие интереса к науке и познавательной деятельности.

Таким образом, любая исследовательская работа способствует развитию творческого подхода в математическом моделировании задач повседневной жизни. Исследовательская работа возможна и эффективна только на добровольной основе. Большое значение имеет активный интерес к этой деятельности самого учителя, его способность переживать радость творчества и заражать этим чувством обучающихся. Обучение не должно ограничиваться набором фактов и методов решения стандартных задач, т.е. доминирующую роль в изучении курса математики необходимо отводить задачам исследовательского характера для повышения качества подготовки обучающихся и формировании их профессиональной компетентности [1, 2].

По мнению авторов, рассматриваемая задача направлена на формирование у студентов практических навыков при решении задач прикладной направленности, углубленному изучению теоретического материала, формированию компетенций, предусмотренных образовательным стандартом, вовлечение наиболее одаренных студентов в исследовательскую деятельность с последующим написанием научных работ различного уровня сложности.

#### Библиографический список

1. *Волынкина Т.И.* Коллективная мыслительная деятельность как одна из форм организации с использованием активных методов. / Т.И. Волынкина, М.Н. Уварова // В сборнике: Ресурсосберегающие технологии при хранении и переработке сельскохозяйственной продукции. XI Международный научно-практический семинар. 2012. С. 28–31.
2. *Захарова Т.А.* Методические рекомендации при подготовке проектов по математике/ Захарова Т.А., Семеняченко Ю.А. // Студенческая наука: теоретические и практические результаты исследований бакалавров, магистров и аспирантов института математики, информатики и естественных наук: сборник научных трудов. СПб.: Издатель Махотин П.Ю., 2017. С. 26–29.
3. *Козуб Л.В.* Научно-исследовательская работа студентов и математическая обработка ее результатов/ Л.В. Козуб, Н.В. Осинцева // учебное пособие Ишим. 2018
4. *Кормилицина Т.В.* Проблемы организации исследовательской деятельности студентов в рамках курсов по выбору // Учебный эксперимент в образовании. 2014. №2(70). С. 46–51.
5. *Кушкир Т.И.* Формирование готовности студентов к научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе./ Т.И. Кушкир, Л.П. Шهبанова, С.В. Демисенова // В сборнике: Современное естественнонаучное образование: содержание, инновации практика. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). 2016. С. 78–82
6. *Павлова Т.А.* Компетентностный подход в математической подготовке. / Т.А. Павлова, М.Н. Уварова // Академический журнал Западной Сибири. 2016. Т.12. №2(63). С. 53–54.
7. *Павлова Т.А.* Инструментарий реализации экономических задач профильного уровня при подготовке к ЕГЭ по математике. / Т.А. Павлова, М.Н. Уварова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Естественные технические и медицинские науки. 2020. №4. С. 228–231.
8. *Уварова М.Н.* Интернет тестирование как средство подготовки специалиста. /М.Н. Уварова, Т.А. Павлова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. №5 (55) С. 277–280.

#### References

1. *Volynkina T.I.* Collective mental activity as one of the forms of organization with the use of active methods. / T.I. Volynkina, M.N. Uvarova // In the collection: Resource-saving technologies in the storage and processing of agricultural products. XI International Scientific and Practical Seminar. 2012. Pp. 28–31.
2. *Zakharova T.A.* Methodological recommendations for the preparation of projects in mathematics/ Zakharova T.A., Semenyachenko Yu.A. // Student science: theoretical and practical results of research of bachelors, masters and postgraduates of the Institute of Mathematics, Computer Science and Natural Sciences: collection of scientific papers. St. Petersburg: Publisher Makhotin P.Yu., 2017. Pp. 26–29.
3. *Kozub L.V.* Scientific research work of students and mathematical processing of its results/ L.V. Kozub, N.V. Osintseva // textbook Ishim. 2018
4. *Kormilitsina T.V.* Problems of organizing research activities of students in elective courses./ T.V. Kormilitsina // Educational experiment in education. 2014. No. 2(70). Pp.46–51.
5. *Kushkir T.I.* Formation of students' readiness for research activities at a pedagogical university./ T.I. Kushkir, L.P. Shebanova, S.V. Demisenova // In the collection: Modern natural science education: content, innovation practice. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (with international participation). 2016. Pp.78–82

6. *Pavlova T.A.* Competence approach in mathematical training. / T.A. Pavlova, M.N. Uvarova//Academic Journal of Western Siberia. 2016. Vol.12. No. 2(63). Pp. 53–54.

7. *Pavlova T.A.* Tools for the implementation of economic tasks of the profile level in preparation for the Unified State Exam in mathematics. / T.A. Pavlova, M.N. Uvarova// Scientific notes of the Orel State University. Series: Natural Technical and Medical Sciences. 2020. No. 4. Pp. 228–231.

8. *Uvarova M.N.* Internet testing as a means of training a specialist. /M.N. Uvarova, T.A. Pavlova// Scientific notes of the Oryol State Agricultural University. Series: Humanities and Social Sciences. 2013. No. 5 (55) Pp. 277–280.

---

---

УДК 378.14

UDC 378.14

**СЕЗОНОВА Т.В.**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра криминологии и предварительного расследования в ОВД, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова  
E-mail: setav2010@yandex.ru

**SEZONOVA T.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Criminology and Preliminary Investigation in the Department of Internal Affairs Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.V. Lukanov  
E-mail: setav2010@yandex.ru

#### К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ КРИМИНАЛИСТИКИ ИНОСТРАННЫМ ОБУЧАЮЩИМСЯ В ВУЗЕ МВД

#### ON THE QUESTION OF TEACHING CRIMINOLOGY TO FOREIGN STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS

*В статье рассказано об особенностях подготовки иностранных слушателей в образовательных организациях системы МВД России, акцентируется внимание на существующих проблемах в преподавании криминологии представителям иностранных государств. Автор обозначает факторы, влияющие на эффективность усвоения криминологических знаний слушателями зарубежных стран. Делается вывод о необходимости индивидуального подхода к указанной категории обучающихся.*

*Ключевые слова:* иностранные обучающиеся, преподавание криминологии, языковой барьер.

*The article describes the peculiarities of training foreign students in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, focuses on the existing problems in teaching criminology to representatives of foreign states. The author identifies the factors affecting the effectiveness of the assimilation of forensic knowledge by students of foreign countries. The conclusion is made about the need for an individual approach to this category of students.*

*Keywords:* teaching criminology, practice-oriented approach, imitation-professional games, specifics of business and role-playing games, exercises.

Сотрудничество органов правопорядка различных государств мира осуществляется в различных областях, одной из которых является подготовка квалифицированных полицейских кадров. В вузах МВД России проходят обучение представители стран, входящих в Сотрудничество Независимых Государств (Таджикистан, Казахстан, Узбекистан Кыргызстан), стран африканского континента (Уганда, Зимбабве, Мозамбик, Гвинея-Бисау, Конго, Чад), Монголии, Афганистана. Основная цель сотрудничества Российской Федерации с указанными странами заключается в подготовке комплексных специалистов для интеграции и углубления международного сотрудничества, предупреждения потенциальных угроз интересам и безопасности России и иных государств, а также создании единого образовательного пространства.

Качество усвоения образовательной программы иностранными слушателями во многом зависит от индивидуально-психологических особенностей обучающихся, их адаптационного потенциала. На сегодняшний день наблюдаются пробелы в методике преподавания учебных дисциплин иностранным обучающимся. В силу ряда причин и обстоятельств методы преподавания специальных дисциплин иностранным слушателям не являются достаточно эффективными. Поэтому способы доведения учебного материала до данной категории обучающихся корректируются. В

классическую схему преподавания, в методику и практику обучения специальным дисциплинам вносятся определенные изменения. Учебная работа с иностранными обучающимися планируется и проводится дифференцированно, с учетом уровня их подготовки, а также требований по соблюдению режима секретности и ограничений, установленных действующим законодательством Российской Федерации, нормативных актов МВД России [1]. Также в учебной работе с иностранными обучающимися уделяется внимание достижению высокого качества профессиональной подготовки, укреплению практической заинтересованности к службе в национальной полиции своего государства.

Среди специфических особенностей процесса обучения иностранных обучающихся наиболее важными являются следующие:

- адекватность воздействий преподавателя познавательным возможностям слушателей и характеру их деятельности;
- необходимость учета требований служебных задач при организации учебной деятельности обучающихся.

В процессе общения преподаватели стремятся к тому, чтобы иностранные обучающиеся приобретали нужные теоретические знания и практические умения для того, чтобы после окончания учебного заведения, проходя службу в национальной полиции, могли ис-

пользовать их для обучения личного состава и пропагандировать российскую систему обучения.

Общение – существенная составляющая педагогической деятельности, без которой достижение учебных и воспитательных целей невозможно. Михайликов В.Л. с соавторами определяют педагогическое общение как «взаимодействие субъектов педагогического процесса, осуществляемое знаковыми средствами и направленное на значимые изменения свойств, состояний, поведения и личностно-смысловых образований партнеров» [2]. В педагогическом общении с иностранными слушателями важную роль играет невербальное общение, т.е. мимика, жесты, положение тела. Это имеет особое значение при работе с представителями зарубежных стран, так как в настоящее время в образовательные организации Российской Федерации прибывают учиться иностранцы с плохим знанием не только письменного русского языка, но и разговорного, что является серьезной проблемой для коммуникации. А. А. Реан, занимающийся исследованием указанной проблемы, отмечает, что «формирование познавательного интереса к учебной дисциплине непосредственно зависит от её содержания, методов преподавания, постановки вопросов обучающимся, определения заданий для самостоятельной работы, методически грамотной организации учебной деятельности обучающихся и стиля общения педагога» [3]. Преподавание дисциплины должно создавать оптимальные условия для развития познавательных интересов слушателей. Разработанная система разнообразных методических форм планомерно подводит обучающегося к осознанию необходимости самостоятельной работы и повышению эффективности использования сформированных умений в практической деятельности. Умение педагога выработать у иностранных обучающихся интерес к получению знаний влияет на воспитание и развитие сторонников популяризации российской системы образования. В данном контексте целью педагогического воздействия на иностранных обучающихся является обеспечение заинтересованности и вовлеченности в педагогический процесс, а для этого обучение должно быть побуждающим к инициативному творчеству. Преподаватель создает необходимые условия для развития когнитивных интересов, умения ставить и достигать конкретных целей обучения.

Как уже было сказано ранее, при обучении иностранных обучающихся криминалистике из-за слабого знания русского языка, не только письменного, но и разговорного, возникают серьезные коммуникативные проблемы, на решение которых преподаватель тратит значительную часть времени. Криминалистика, как дисциплина специализации, содержит много сложных терминов, которые достаточно непросто объяснить преподавателю без дополнительной подготовки. Многие понятия требуют предварительного, литературного перевода преподавателем на иностранный язык, носителем которого являются обучающиеся, что автоматически подразумевает под собой дополнительные требования к квалификации самого преподавателя. По большому сче-

ту преподаватель должен владеть иностранным языком, носителем которого являются обучающиеся, что далеко не всегда возможно в связи с широтой географии обучающихся. Для решения вышеуказанной проблемы преподаватель может пойти двумя путями, либо обратиться за помощью к специалистам в области иностранных языков, и, совместно с ними, готовиться к проведению каждого занятия, либо самостоятельно изучить азы иностранного языка, чтобы иметь возможность максимально корректно доводить необходимую терминологию, давая пояснения на иностранном языке. Оба пути требуют значительных временных затрат и личного времени преподавателя. Учитывая загруженность профессорско-преподавательского состава различными видами работы, реализовать вышеуказанные требования не представляется возможным. Помочь в решении данной проблемы могут словари-справочники специальной терминологии, в которых все термины, встречающиеся при преподавании криминалистики, будут указаны на иностранном языке с последующим переводом на русский язык, а также будут нанесены графические изображения того или иного термина.

Все указанные сложности в процессе обучения криминалистике устраняются через определенные методы и организационные формы занятий. В процессе для преподавания криминалистики, как учебной дисциплины, реализуются различные виды занятий (лекции, семинары, практические занятия, консультации, самостоятельная подготовка), что в совокупности направлено на формирование компетенций. При решении задач, связанных с обучением иностранных слушателей криминалистике, необходимо уделять больше времени устранению недостаточной коммуникативности между слушателями и преподавателем. Последнему следует сконцентрировать свое внимание на построении особой методики преподавания, предполагающей индивидуальный подход к каждому иностранному обучающемуся. Для достижения данной цели педагогу могут помочь различные справочники по психологии, а также непосредственно специалисты-психологи, работающие в институте. При выработке правильного индивидуального подхода к иностранному слушателю, учебный процесс станет более эффективным, так как психологические границы, отделяющие педагога от иностранного обучающегося, будут практически размыты. Кроме того, преподавателю важно повысить степень заинтересованности обучающегося к преподаваемой дисциплине. Это означает, что преподаватель в процессе преподавания учебной дисциплины должен распределять время и свои усилия таким образом, чтобы занятие было не только информативным, но и интересным, тогда оно будет продуктивным, а усвоение учебного материала и выполнение практических упражнений будет иметь положительные результаты.

Несмотря на коммуникативные сложности при работе с иностранными обучающимися, наблюдается их явная заинтересованность к познанию явлений и процессов. Положительные результаты при изучении раз-

личных разделов криминалистики вызывают усиление познавательного интереса к предмету. Первостепенную роль в желании изучения криминалистики слушателями зарубежных стран, по нашему мнению, играет их осознанный выбор профессии, что является своеобразным стимулом к получению новых профессиональных знаний, умений и навыков. К сожалению, вследствие языкового барьера между преподавателем и иностранными обучающимися, возникает слабая мотивация познавательной деятельности, чем обусловлено некачественное применение теоретических знаний на практике, что способствует неполноценному усвоению учебной программы и отсутствию достаточно уверенных профессиональных навыков и умений.

Достаточно важно уделять внимание непосредственно самой личности каждого иностранного обучающегося, что автоматически потребует применение индивидуального подхода при изучении специальных дисциплин. Если к каждому из обучающихся в рамках усвоения учебной дисциплины применять нестандартный подход, то результат получения профессиональных навыков и умений будет гораздо выше, чего нельзя сказать о стандартной методике преподавания дисциплин. Высокая результативность объясняется особенностями психологического восприятия обучающимся внешнего воздействия на него, когда видна заинтересованность преподавателя в получении слушателем знаний, умений и навыков, что автоматически приводит к проявлению познавательного интереса в процессе обучения.

При правильном и неординарном индивидуальном подходе к обучающемуся, в последствии, можно будет наблюдать активность при изучении материала, а зна-

чит в ближайшей перспективе – улучшение усвоения учебной программы. Не менее важная роль преподавателя заключается в том, чтобы при выявлении ошибок в усвоении учебного материала направить слушателя в нужном направлении. Всем известен факт, что при непрерывном продуктивном обучении по окончании учебного заведения обучающийся формирует в себе способность выбирать из потока поступающей информации только наиболее важную, которую можно будет применять на практике в дальнейшей служебной деятельности. Кроме того, обучающийся формирует в себе такие навыки и умения, позволяющие выявлять межпредметные связи и вычленять значимую информацию.

В качестве вывода можно заключить, что воплощение в реальность обозначенных компонентов взаимодействия профессорско-преподавательского состава с иностранными обучающимися в непрерывном педагогическом процессе требует повышения уровня эффективности воздействия на обучающегося при условии наличия у последнего стремления к поисково-исследовательской деятельности. На процесс передачи иностранным слушателям криминалистических знаний в полном объеме действуют законы педагогики, которые можно обозначить как общие в обучении и воспитании. В процессе преподавания криминалистики целесообразно использовать все существующие ступени познания: чувственное восприятие, образное мышление и практическое применение. При этом важно следить за тем, чтобы излагаемый материал логически обрабатывался, а теоретические знания воплощались в практические навыки.

#### Библиографический список

1. Барабанищikov А.В., Давыдов В.П., Феденко Н.Ф. Основы военной психологии и педагогики. М: Просвещение, 1988.
2. Михайликов В.Л., Тищенко И.В., Сенкевич В.Д. Вопросы совершенствования системы подготовки иностранных слушателей, обучающихся в Белгородском юридическом институте МВД России имени И.Д. Путилина // Проблемы правоохранительной деятельности. 2021. № 3. С. 65-70.
3. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. // Под общей редакцией профессора А. А. Реана. СПб.: Питер, 2007.

#### References

1. Barabanshchikov A.V., Davydov V.P., Fedenko N.F. Fundamentals of military psychology and pedagogy. Moscow: Prosveshchenie, 1988.
2. Mikhaylikov V.L., Tishchenko I.V., Senkevich V.D. Issues of improving the training system for foreign students studying at the Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after I.D. Putilin // Problems of law enforcement. 2021. № 3. pp. 65-70.
3. Rean A.A., Bordovskaya N.V., Rozum S.I. Psychology and Pedagogy. // Under the general editorship of Professor A. A. Rean. St. Petersburg: Peter, 2007.

УДК 37.013.2

UDC 37.013.2

**СЕЛЕМЕНЕВА Е.М.**

студентка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: selemeneval@yandex.ru

**КУЗНЕЦОВА Е.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: Elena-dav08@mail.ru

**ГУБАРЕВА Л.И.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gubareva16@mail.ru

**ЛЫСАК О.Г.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологии и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: lisak.1970@mail.ru

**SELEMENEVA E.M.**

student, Orel State University

E-mail: selemeneval@yandex.ru

**KUZNETSOVA E.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Professional Education and Business, Orel State University

E-mail: Elena-dav08@mail.ru

**GUBAREVA L.I.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Professional Education and Business, Orel State University

E-mail: gubareva16@mail.ru

**LYSAK O.G.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Technology and Entrepreneurship, Orel State University

E-mail: lisak.1970@mail.ru

**КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА ЗНАНИЙ БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
ИНТЕРАКТИВНО-ИМИТАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ  
ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**COMPREHENSIVE ASSESSMENT OF THE KNOWLEDGE OF FUTURE TECHNICIANS WITH THE USE  
OF INTERACTIVE SIMULATION TECHNOLOGY AS A CONDITION FOR DETERMINING  
THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE**

*В статье рассматриваются методические аспекты и подходы к комплексной оценке знаний студентов организаций среднего профессионального образования технических специальностей по модулям общепрофессиональных дисциплин с использованием интерактивно-имитационной технологии.*

*Ключевые слова:* интерактивно-имитационная технология, практико-ориентированные умения, компетентностный подход.

*The article discusses methodological aspects and approaches to a comprehensive assessment of the knowledge of students of organizations of secondary vocational education in technical specialties in modules of general professional disciplines using interactive simulation technology.*

*Keywords:* interactive simulation technology, practice-oriented skills, competence-based approach.

Качественно новая парадигма образования, направленная на повышение качества образования в рамках реализации компетентностного подхода по формированию профессиональных практико-ориентированных умений будущего выпускника организации среднего профессионального образования (СПО) предполагает использование интерактивно-имитационной технологии.

В исследованиях научно-методического обеспечения образовательного процесса в условиях его цифровизации особое внимание концентрируется на использовании интерактивно-имитационной технологии (ИИТ) разработанной Н.П. Чурляевой. ИИТ рассматривается комплексный интерактивный процесс, направленный на реализации образовательных задач, непосредственной связанных с ситуациями, возникающими в условиях производства, и направленных на

анализ, прогнозирование, планирование, организацию, реализацию и координацию решений одновременно как педагогических, так и производственно-технических проблем» [1].

В модифицированную под условия обучения в ОГУ имени И.С. Тургенева, ИИТ мы включили, прежде всего, оценочные средства по модулям дисциплин профессиональной направленности, являющихся основой формирования компетентностной составляющей будущего техника, с применением интерактивных информационных технологий.

Интерактивно-имитационная технология обеспечивает повышение мотивации к формированию практико-ориентированных умений.

Именно «интегративность сегодня является основной характеристикой практико-ориентированного



принципа обучения. Становлению специалиста в профессиональном техническом образовании посвящено ряд работ в современной педагогике. По нашему мнению, важным условием осуществления педагогического проектирования с учетом политехнического принципа является обязательное отражение во всех естественнонаучных, общепрофессиональных дисциплинах и профессиональных модулях практической направленности. Современное образование должно быть направлено на разработку и внедрение на предприятиях перспективных технологий (в том числе базовых отраслевых технологий), осуществляемых в российской промышленности и направленных на импортозамещение [4]. Основную цель преподаватель должен видеть в том, чтобы обучающийся овладел не только определенной системой знаний, но и работал над формированием своих практико-ориентированных умений. При этом перед будущим техником должны ставиться такие задачи, которые являлись бы характерными для осваиваемой профессии в металлообрабатывающей отрасли и создавали бы благоприятные условия для формирования необходимых умений, что находит отражение в реализации политехнического принципа в изучении основ наук, который и направлен в ходе освоения профессиональных модулей, прежде всего, на изучение и применение в практической деятельности современной технологии производства» [1].

Обязательным условием для интерактивно-имитационной технологии является наличие у учебной заведения хорошо развитой информационно-образовательной среды, обеспеченной достаточным количеством информационных ресурсов. В соответствии с ФГОС СПО, необходимо обеспечить доступ в сетевые ресурсы Интернета, прежде всего, к электронной почте, дающей возможность пройти регистрацию на любые образовательные ресурсы, позволяющей моментально обеспечивать взаимодействие со студентами, наличие в образовательной среде (личный кабинет) необходимой для освоения курса информации (рабочие программы дисциплины, методическое обеспечение дисциплины), возможность синхронного и асинхронного взаимодействия с преподавателем, студент должен быть обеспечен доступом к современным библиотечным системам, оснащенным в которых осуществляются ежегодные подписки на профессиональные периодические издания, новинками литературы, публикуемым в профессиональной периодике, а так же наличие электронной библиотеки с необходимым количеством литературы в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования.

Кроме того информационно-образовательная среда организации среднего профессионального образования, функционирующей на базе вуза предполагает обеспеченность необходимыми материально-техническими ресурсами в соответствии с ФГОС СПО, это прежде всего, наличие лицензионного программного обеспечения, наличие компьютерных аудиторий, в том числе

лаборатории информационных технологий в профессиональной деятельности, а так же дополнительно необходимо обеспечить возможность доступа к компьютерам, объединенных в единой локальную сеть и дающую возможность передавать и хранить, необходимую для выполнения учебных заданий информацию, устройства для ввода и вывода как текстовой, так и графической информации; интерактивные панели и доски; беспроводные микрофоны, наушники; и прочие средства. Информационно-коммуникационные технологии, к которым и относят интерактивно-имитационную технологию в создают необходимую образовательную среду, в которой, происходит процесс обучения, мотивационного и интеллектуального развития и, в конечном итоге, формирования практико-ориентированных умений будущего техника.

В нашем исследовании была поставлена задача в комплексной оценке знаний по модулю общепрофессиональных дисциплин с использованием интерактивно-имитационной технологии, характеризующих будущую профессиональную деятельность техника.

Комплексная оценка подразумевает два этапа оценки с различными формами в электронной образовательной среде ВУЗа, ориентированной на развитие практико-ориентированных умений будущего техника по видам его будущей деятельности.

Первый этап: создание УМК в виде тестовых заданий по циклу профессиональных дисциплин.

Тестирование является одним из способов контроля знаний и степени усвоения обучающимися учебного материала.

Тестирование представляет собой «исследовательский метод, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий» [2].

Использование интерактивно-имитационной технологии для комплексной оценки знаний на цифровой платформе позволяет:

- применять систему тестирования знаний по различным предметных областям, определяя количество вопросов теста и их содержание;
- получать результаты тестирования обучающихся как в режиме реального так и после окончания занятия;
- использовать современные цифровые сервисы, облегчающие задачу определения условий тестирования (времени решения теста, форму и вид предлагаемого материала) и т.д.

Реализация дистанционного обучения подразумевает развитие и использование интерактивно-имитационной технологии представления обучающей информации.

В ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» создана электронная информационная образовательная среда <https://sdo.oreluniver.ru/admin.php>, позволяющая обеспечивать раз-

личные интерактивно-имитационные технологии (рисунк 1).

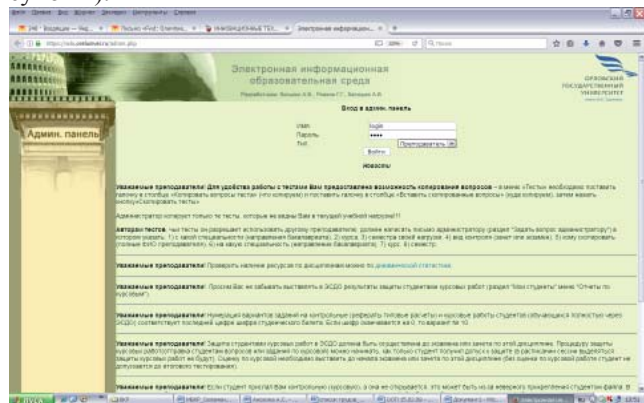


Рис. 1. Электронная информационная образовательная среда.

Адаптированная для наших условий интерактивно-имитационная технология предусматривает комплексную систему тестирования обучающегося – проверку оценки знаний по модулям профессиональных дисциплин для определения практико-ориентированные умений будущего техника.

Основным достоинством использования данной платформы является возможность редактировать и вносить изменения под потребности реализации образовательного процесса.

Имеется возможность разместить:

- текстовый файл для ознакомления с обучающей информацией (лекцию);
- задания для практической работы;
- сопутствующий информационный материал (гиперссылки, видеосюжеты, видео обращение педагога).

Внесение тестовых заданий ведется непосредственно в электронной информационной образовательной среде.

Второй этап: создание комплексной теоретическо-расчетной работы, являющейся предзаключительным этапом перед выполнением обучающимися выпускной квалификационной работы по модулю общепрофессиональных дисциплин.

Комплексная теоретическо-расчетная работа состоит из трех заданий по оценке практико-ориентированных умений будущего техника. Электронная информационная образовательная среда позволяет вводить текстовую и графическую информацию. В базы данных вводится 60 вариантов текстовых заданий и соответствующие чертежи заданий. Рандомизированно обучающийся получает вариант задания. Продолжительность выполнения задания составляет 180 минут. Пример выполнения задания размещается на сайте ВУЗа: <http://oreluniver.ru/edustruc/chair/280/projects>.

Реализация данного проекта осуществляется в соответствии с планом проведения научных мероприятий в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева и в целях повышения качества подготовки специалистов, а также стимулирования интереса студентов к научным исследованиям в области машиностроения «Международной студенческой олимпиады

по «Технологии машиностроения»» среднепрофессиональных и высших учреждений.

Олимпиада проводится в два тура:

I тур соответствует 1 этапу – Проведение тестирования обучающихся по модулю общепрофессиональных дисциплин (время проведения: осенний семестр).

II тур соответствует 2 этапу – Выполнение комплексной теоретическо-расчетной работы (время проведения: весенний семестр).

В опытно-экспериментальной работе (форма проведения – **Международная студенческая олимпиада по «Технологии машиностроения»**) приняли участие:

Команда ВО «Время молодых», Ливенский филиал;  
Команда СПО «Технологи», Ливенский филиал;  
Команда СПО «Вперед» Политехнический институт им. Н.Н.Поликарпова;

Команда «Штамп», Карачевский филиал;

Команда УК!, ИПАИТ;

Команда Бакалавров 3-4 курса, Кафедра машиностроения;

Команда Бакалавров, Воронежский государственный технический университет;

Команда «Гаечка», Тамбовский государственный технический университет;

Команда «КИСМ», Тамбовский государственный технический университет;

Команда 4 курса, Донбасский государственный технический университет;

Для проведения олимпиады используется Zoom Video Communications «сервис беспроводного взаимодействия для организации видеоконференций, вебинаров, групповых чатов. Платформа позволяет общаться посредством видео- и/или» [3] аудиосвязи.

Средний балл при выполнении тестовых заданий составил 48,6 балла, что показывает хороший уровень по средней подготовке участников. Количество участников, выполнивших тестовые задания с результатом 50 баллов и выше составило более 70%.

На основании представленных результатов проведенной опытно-экспериментальной работы при проведении тестирования следует заключить:

- при проведении тестирования только 10% не преодолели рубеж 40 баллов (средний балл 38,8);
- при проведении тестирования 15% показали уровень до 50 баллов (средний балл 43,3);
- при проведении тестирования 75% выполнили тестовые задания с результатом выше 50 баллов (средний балл 58,7).

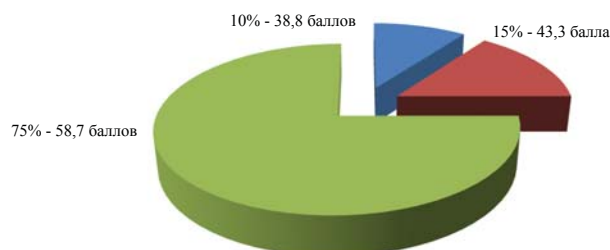


Рис. 2. Диаграмма результатов опытно-экспериментальной работы.

Считаем, эксперимент состоявшимся, результаты которого могут быть применимы при организации тестирования обучающихся в он-лайн режиме для различных направлений подготовки обучающихся.

Так же явилось целесообразным применение практико-ориентированного комплексного подхода к составлению тестовых заданий, затрагивающих полный комплекс дисциплин профессионального блока, объединенных необходимостью формирования единых профессиональных умений.

Опытно-экспериментальная работа на втором этапе оценивалась методом экспертных оценок. Тип задания: тестовые задания открытого типа (с открытым вопросом) с возможностью набора с клавиатуры с развернутым ответом (студент дает полное описание решения поставленных задач). Экспертами проводилась оценка комплексной теоретическо-расчетной работы.

Критерием оценки являются знания и умения обучающихся по комплексу дисциплин профессионального блока.

*Основная цель разрабатываемых преподавателями, либо экспертами критериев оценки – установить конкретные, очень понятные студентам требования к достижению определенным во ФГОС СПО и образовательных программах результатов обучения.*

Эффективной оценке объема уровня знаний, который подлежит усвоению на определенном этапе обучения способствует применение критериального подхода. «Критериальное оценивание способствует осуществлению более объективной оценки знаний в отличие от традиционных форм контроля. Оно является основой четкого, точного определения, или измерения, качества знаний» [4]. Важным принципом данной технологии является возможность доступа обучающихся к разработанным критериям оценки уровня сформированности компетенций. Как мы уже отмечали выше, обучающиеся не только быть ознакомлены критериями оценки выполненной работы, но и должны быть представлены в информационно-образовательной среде в постоянном доступе, так как служат ориентиром в подготовке к Олимпиаде.

Перед проведением Олимпиады (II тур) на сайте ВУЗа <http://oreluniver.ru/edustruc/chaigr/280/projects> размещается пример выполнения комплексной

теоретическо-расчетной работы и критерии оценивания задания.

Считаем, что при проведении эксперимента, технологии критериального оценивания дают объективные результаты по оценке практико-ориентированного знаний обучающихся.

Таким образом, важнейшей целью применения технологии критериального оценивания практико-ориентированных знаний и умений является направленность на оптимизацию образовательного процесса в организациях среднего профессионального образования посредством ориентации на систему стандартов (критериев), позволяющих объединить оценку выполненных заданий с реализацией целей и задач дисциплин профессионального цикла.

Данный проект позволил провести комплексную оценку знаний с использованием интерактивно-имитационной технологии (ИИТ), направленного на реализацию практико-ориентированного подхода.

Опытно-экспериментальная работа показала уровень профессиональных знаний обучающихся различных ВУЗов и организаций среднего профессионального образования.

Разработаны методические и информационные подходы для определения практико-ориентированных умений при оценке единых профессиональных умений и знаний обучающихся.

Значимость и актуальность применения практико-ориентированного подхода с использованием интерактивно-имитационной технологии в процессе профессиональной подготовки обучающихся бесспорна, поскольку именно он позволяет в полном объеме реализовать различные методы педагогического воздействия и выстроить эффективную систему взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.

Современные аспекты развития и реализации образовательного процесса уверенно диктуют необходимость использования различных форм обучения, где на первое место выходит ИИТ технологии. Данный проект позволил провести комплексную оценку знаний с помощью практико-ориентированного подхода с использованием ИИТ-технологий.

### Библиографический список

1. Купцова Е.Б. Понятие компетентности в контексте проблемы качества образования / Журнал «Среднее профессиональное образование», №2, 2009 г., С 14-15.
2. <https://ibooks.ru/bookshelf/26816/reading>.
3. <https://univorel.antiplagiat.ru/report/full/608?v=1&c=1&page=5>.
4. Селеменова Е.М., Шамрин А.В., Кузнецова Е.В. Подготовка инженерно технических специалистов – основа формирования кадрового потенциала региона // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2021. 2 (91). С. 279-283
5. Фокина Д.М. Критериальное оценивание как форма педагогического контроля деятельности обучающихся / Педагогика, Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2019, С. 190-193.

### References

1. Kuptsova E.B. The concept of competence in the context of the problem of the quality of education / Journal «Secondary vocational education», No. 2, 2009, pp. 14-15.
2. <https://ibooks.ru/bookshelf/26816/reading>.
3. <https://univorel.antiplagiat.ru/report/full/608?v=1&c=1&page=5>.

4. *Selemeneva E.M., Shamrin A.V., Kuznetsova E.V.* Training of engineering and technical specialists is the basis for the formation of the human resources potential of the region. // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and social sciences. 2021. 2(91). Pp. 279–283

5. *Fokina D.M.* Criteria assessment as a form of pedagogical control of students' activities / Pedagogy and psychology as the basis of development of modern society, Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. 2019, Pp. 190–193.

---

---

УДК 378.046.2

UDC 378.046.2

**СЕЛЮТИН В. Д.**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра алгебры и математических методов в экономике, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: selutin\_v\_d@mail.ru

**ЯРЕМКО Н. Н.**

доктор педагогических наук, доцент, кафедра математики, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»  
E-mail: yaremki@yandex.ru

**SELYUTIN V.D.**

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Department of Algebra and Mathematical Methods in Economics, Orel State University  
E-mail: selutin\_v\_d@mail.ru

**YAREMKO N.N.**

Doctor Of Pedagogy, Associate Professor, Department Of Mathematics National Research Technology University "Misis"  
E-mail: yaremki@yandex.ru

### ПРОПЕДЕВТИКА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ НЕКОРРЕКТНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ

#### PROPAEUTICS OF TEACHING TO SOLVING ILL-POSED PROBLEMS IN THE PREPARATION OF A FUTURE TEACHER OF MATHEMATICS IN A UNIVERSITY

*В статье выдвигается идея пропедевтики обучения решению некорректных задач при подготовке будущих учителей математики. Показаны возможности предварительной подготовительной работы по приобщению студентов к решению некорректных задач, исподволь готовящей их к восприятию новой терминологии одновременно с изучением традиционного содержания. Приводятся примеры педагогических ситуаций, направленных на освоение методики обучения школьников решению некорректных задач.*

*Ключевые слова:* обучение математике, некорректная задача, пропедевтика, уравнение, приближенное решение, методика математики.

*The article puts forward the idea of propaedeutics of teaching the solution of ill-posed problems in the preparation of future teachers of mathematics. The possibilities of preliminary preparatory work on introducing students to solving ill-posed problems, gradually preparing them for the perception of new terminology simultaneously with the study of traditional content, are shown. Examples of pedagogical situations aimed at mastering the methods of teaching schoolchildren to solve ill-posed problems are given.*

*Keywords:* teaching mathematics, ill-posed problem, propaedeutics, equation, approximate solution, mathematics technique.

В ряде исследований выдвинута и разработана идея осуществления межпредметной математической подготовки бакалавров [8], нацеленной на формирование у них критериально-корректностной компетентности. Объем введенного в научный оборот нового понятия «критериально-корректностная компетентность бакалавра» охватывает способности выявлять некорректность математических объектов и осуществлять анализ и решение различных проблем с точки зрения корректности. Показано, что сформированность критериально-корректностной компетентности позволяет выпускникам эффективно действовать в условиях некорректности, оперировать как корректными, так и некорректными объектами различной природы [8].

В процессе обучения математике студенты бакалавриата должны: а) овладеть понятием «корректность», как в общеупотребительном, так и в терминологическом смыслах (знаниевая составляющая); б) научиться применять понятие «корректность» в качестве универсального критерия при обосновании корректности, выявлении некорректности математических объектов и

преобразованию ее в корректность (деятельностная составляющая); в) реализовывать потенциал понятия «корректность» в учебно-познавательной, исследовательской, профессиональной деятельности, в формировании мировоззрения, системы ценностей и личностных качеств бакалавров (личностная составляющая) [8].

Трудности, возникающие при попытках введения нового материала в содержание математической подготовки будущего учителя, свидетельствуют о необходимости предварительной подготовительной работы, длительность которой зависит от психолого-педагогических особенностей обучающихся [5, 8]. Лишь после некоторого периода пропедевтического формирования первичных представлений могут быть созданы условия для успешного формирования критериально-корректностной компетентности. Эта работа предполагает мотивирование приемов деятельности студентов при работе с корректными и некорректными объектами. Особое значение имеет пропедевтика обучения решению некорректных математических задач, которая мо-

жет быть построена, в частности, путем ознакомления с практическими ситуациями, которые могут встретиться в профессиональной деятельности учителя математики. В качестве примера предложим следующую ситуацию.

В пятницу родители выдали пятикласснику Володе 300 рублей на покупку мороженого. На эти деньги он купил 1 пломбир и 2 эскимо. В субботу родители выдали ему 300 рублей и он купил 3 пломбира и 1 эскимо. В воскресенье родители выдали ему 550 рублей и он купил 1 пломбир и 4 эскимо. Чеки не сохранились. Как ответить родителям на вопрос о цене каждого вида мороженого, если он утверждает, что деньги израсходованы полностью?

Методика обучения решению текстовых задач традиционная. Составляется система уравнений

$$\begin{cases} x + 2y = 300 \\ 3x + y = 300 \\ x + 4y = 550, \end{cases}$$

которая в данных условиях не имеет решений (несовместна). Убедиться в этом можно следующим образом: из первого уравнения выразить  $x = 300 - 2y$  и подставить в другие уравнения:

$$\begin{cases} x = 300 - 2y \\ 3(300 - 2y) + y = 300 \\ 300 - 2y + 4y = 550, \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x = 300 - 2y \\ y = 120 \\ y = 125. \end{cases} \text{ противоречива.}$$

Точного решения не существует. Тогда Володе придется попытаться найти приближенное решение.

Сначала попробуем выяснить, насколько свободные члены (правые части уравнений) отклоняются от значений левых частей уравнений системы. Общая сумма отклонений равна

$$\sum \Delta = (x + 2y - 300) + (3x + y - 300) + (x + 4y - 550) = 5x + 7y - 1150.$$

Как изменяются значения этой величины? Используя вычислительные возможности компьютера, нетрудно получить ряд ее значений (таблица 1).

Заметим, что значения выражения  $5x + 7y - 1150$  увеличиваются с увеличением значений переменных  $x$  и  $y$ . Наименьшего значения не существует.

Если же каждое отклонение возвести в квадрат и записать общую сумму квадратов отклонений

$$\sum \Delta^2 = (x + 2y - 300)^2 + (3x + y - 300)^2 + (x + 4y - 550)^2,$$

то картина будет иная (таблица 2).

Значения выражения

$$\sum \Delta^2 = (x + 2y - 300)^2 + (3x + y - 300)^2 + (x + 4y - 550)^2$$

сначала уменьшаются, затем увеличиваются с увеличением значений переменных  $x$  и  $y$ . Существует наименьшее значение. Из таблицы 2 видно, что такое наименьшее значение находится между числами 12275 и 16100. Можно точнее «нащупать» это наименьшее значение, экспериментально сужая интервалы значений переменных  $x$  и  $y$ . Более надежный метод состоит в использовании производной [6]. Производная функции, зависящей от  $x$ , при постоянном значении  $y$  равна

$$\left(\sum \Delta^2\right)_x = 2(x + 2y - 300) + 2(3x + y - 300)3 + 2(x + 4y - 550) = 22x + 18y - 3500.$$

Производная функции, зависящей от  $y$ , при постоянном значении  $x$  равна

$$\left(\sum \Delta^2\right)_y = 2(x + 2y - 300)2 + 2(3x + y - 300) + 2(x + 4y - 550)4 = 18x + 42y - 6200.$$

Приравнивая их к нулю, получаем систему уравнений

$$\begin{cases} 22x + 18y - 3500 = 0 \\ 18x + 42y - 6200 = 0. \end{cases}$$

Решая последнюю систему уравнений, получаем

$$x = 59; y = \frac{367}{3} = 122,333... \approx 122,3.$$

Это и есть приближенное решение первоначальной системы уравнений

$$\begin{cases} x + 2y = 300 \\ 3x + y = 300 \\ x + 4y = 550, \end{cases}$$

не имеющей точного решения.

Таким образом, родители Володи обоснованно могут считать, что 59 руб. – цена одной порции купленного пломбира и примерно 122,33 руб. – цена одной порции купленного им эскимо.

Таблица 1.

Значения общей суммы отклонений

x	-80	-70	-40	-30	-3	0	1	3	12	30	50	90
y	-90	-60	-50	-20	-10	0	1	10	15	20	60	80
$5x + 7y - 1150$	-2180	-1920	-1700	-1440	-1235	-1150	-1138	-1065	-985	-860	-480	-140

Таблица 2.

Значения общей суммы квадратов отклонений

x	-40	-30	0	1	3	12	30	50	55	60	90	100
y	-50	-20	0	1	10	15	20	60	100	120	130	150
$\sum \Delta^2$	1038600	740600	482500	472850	412739	357049	282600	92600	12275	100	16100	55000

Заметим, что у родителей могут возникнуть сомнения в том, что выданные деньги израсходованы полностью. Ведь при округлении  $122,333... \approx 122,3$  непонятна «судьба» (0,0033...) рубля, так как одна копейка неделима. Скорее всего, при последней покупке Володя израсходовал не все 550 рублей, а только 546 рублей. В этом можно убедиться, рассмотрев систему уравнений

$$\begin{cases} x + 2y = 300 \\ 3x + y = 300 \\ x + 4y = 546, \end{cases}$$

так же не имеющей точного решения.

Проделав аналогичные выкладки, приходят к системе уравнений

$$\begin{cases} 22x + 18y - 3492 = 0 \\ 18x + 42y - 6168 = 0, \end{cases}$$

откуда получают  $x = 59,4$ ;  $y = 121,4$ . Цены 59 рублей, 40 копеек и 121 рубль, 40 копеек – вполне правдоподобны. Еще более правдоподобный вариант, если при последней покупке Володя израсходовал не все 550 рублей, а только 540 рублей. В таком случае имеет место система уравнений

$$\begin{cases} x + 2y = 300 \\ 3x + y = 300 \\ x + 4y = 540, \end{cases}$$

которая имеет точное решение  $x = 60$ ;  $y = 120$ , при этом наименьшее значение общей суммы квадратов отклонений равно нулю:

$$(60 + 2 \cdot 120 - 300)^2 + (3 \cdot 60 + 120 - 300)^2 + (60 + 4 \cdot 120 - 540)^2 = 0.$$

Не всегда сумма квадратов отклонений помогает решить проблему. Например, для несовместной системы уравнений [8]

$$\begin{cases} x + 2y = 1 \\ x + 2y = 2 \end{cases}$$

$\sum \Delta^2 = (x + 2y - 1)^2 + (x + 2y - 2)^2$  – не имеет наименьшего значения. Тогда попробуем незначительно изменить коэффициенты, чтобы получить совместную систему уравнений:

$$\begin{cases} 1,01x + 2y = 1 \\ x + 2,01y = 2. \end{cases}$$

$$\text{Нетрудно найти ее решение } x = -\frac{19900}{301} \approx -66,11;$$

$$y = \frac{10200}{301} \approx 33,89.$$

Если дополнительно приблизить коэффициенты к заданным, как например

$$\begin{cases} 1,001x + 2y = 1 \\ x + 2,001y = 2, \end{cases}$$

$$\text{то } x = -\frac{1999000}{3001} \approx -666,111; y = \frac{1002000}{3001} \approx 333,889.$$

Вряд ли ускользнет от внимания студентов то обстоятельство, что небольшое изменение коэффициентов

повлекло значительное изменение решения. На некоторое время это остается для них загадкой, пробуждающей интерес к некорректным задачам.

Подобный прием уместно рассмотреть при решении квадратных уравнений. Например, уравнение  $50x^2 + 141x + 100 = 0$  не имеет действительных корней. И если школьники еще не знакомы с комплексными числами, то для них данная задача не является корректной. Кроме того, мнимые корни не всегда оказываются нужными на практике [6], с чем можно встретиться при исследовании реальных процессов в экономике, в физике или в технике. В таком случае учитель может предложить ученикам предпринять попытку приближенного нахождения действительных корней. Данное квадратное уравнение удобно привести к виду  $x^2 + 2,82x + 2 = 0$  и попробовать незначительно изменить один из коэффициентов:  $x^2 + 2,83x + 2 = 0$ . Вновь полученное уравнение успешно решается на множестве действительных чисел:  $x \approx -1,46$ ;  $x \approx -1,37$ .

Разумеется, на этапе пропедевтики преждевременно вводить в явном виде такие понятия как «устойчивость решения», «псевдорешение» [8] и т.п.

При анализе стохастических ситуаций также возможно исподволь готовить студентов к восприятию некорректной тематики [3, 7]. Рассмотрим следующую педагогическую ситуацию. В качестве домашнего задания, учитель поручил семиклассникам провести опыты по многократному подбрасыванию канцелярской кнопки. В отчете требовалось указать, в скольких процентах опытов кнопка: а) скатилась со стола на пол;

б) оказывалась на полу острием вниз; в) оказывалась на полу острием вверх.

В представленном Олей отчете указывалось, что кнопка скатилась на пол в 22 процентах опытов; в 20% опытов кнопка оказывалась на полу острием вниз, а в 30% опытов – острием вверх.

В представленном Валерой отчете указывалось, что кнопка скатилась на пол в 19 процентах опытов; в 20% опытов кнопка оказывалась на полу острием вниз, а в 25% опытов – острием вверх.

На следующем уроке ученики получили задание: по результатам своих опытов найти частоты событий «Кнопка упала острием вниз» и «Кнопка упала острием вверх». Выполняя задание, Оля построила стохастическое дерево (рисунок 1) и по нему составила систему уравнений [4]

$$\begin{cases} 0,3x + 0,2y = 0,22 \\ x + y = 1, \end{cases}$$

где  $x$  – частота события «Кнопка упала острием вверх»,  $y$  – частота события «Кнопка упала острием вниз». Решив эту систему, она получила  $x = 0,2$ ;  $y = 0,8$ .

В соответствии со своим отчетом, Валера аналогично построил стохастическое дерево и по нему составил систему уравнений

$$\begin{cases} 0,25x + 0,2y = 0,19 \\ x + y = 1, \end{cases}$$

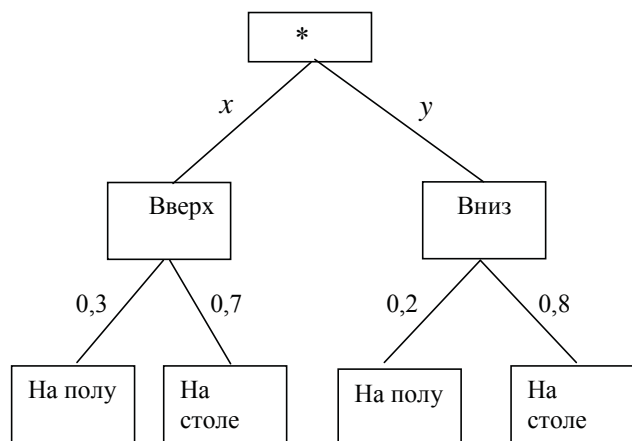


Рис. 1. Дерево по результатам опытов Оли.

Решив эту систему, он получил  $x = -0,2$ ;  $y = 1,2$ . Но полученные значения частот не имеют смысла! Возможна ли такая ситуация в реальности? Провел ли Валера опыты в действительности, или представил вымышленный отчет?

Чтобы проверить возникшие сомнения, обозначили:  $m$  – общее количество выпадений кнопки острием вверх;  $k$  – общее количество выпадений кнопки острием вниз;  $n$  – общее количество всех опытов. Тогда, согласно отчету Валеры:  $0,19n$  – количество всех опытов, когда кнопка оказывалась на полу;  $0,25m$  – количество опытов, когда кнопка оказывалась на полу острием вниз, а  $0,2k$  – количество опытов, когда кнопка оказывалась на полу острием вверх. Должно выполняться равенство  $0,25m + 0,2k = 0,19n$ , причем  $m + k = n$ . Откуда получаем  $6m + k = 0$ , что невозможно.

Поучительна также известная некорректная задача, послужившая источником так называемого «Парадокса Бертрана»: вычислить вероятность того, что при случайном бросании на круг некоторого стержня

отсеченная хорда окажется длиннее стороны вписанного правильного треугольника. Решая эту задачу несколькими способами, получают различные результаты. Во-первых, если провести диаметр круга таким образом, чтобы он был параллелен полученной хорде, то искомая вероятность равна  $\frac{1}{2}$ . Во-вторых, когда стержень фиксировано попадает на одну из вершин треугольника, то искомая вероятность равна  $\frac{1}{3}$ . В-третьих, если рассуждать о положении стержня относительно центра круга, то в ответе получается  $\frac{1}{4}$ .

Пропедевтический потенциал данной задачи состоит в том, что по-разному интерпретируется понятие «случайно» и каждый раз рассматривается новая математическая модель одной и той же физической задачи [7]. В первом случае, рассматривается перемещение хорды вдоль диаметра окружности и рассматривается отношение длин отрезков. Во втором случае, рассматривается задача с перемещением хорды внутри угла правильного треугольника, и вероятность вычисляется как отношение градусной меры углов. В третьем случае вероятность находится как отношение площадей двух кругов.

Приведенные рассуждения позволяют заключить о возможности предварительной подготовительной работы по приобщению студентов бакалавриата педагогического образования к решению некорректных задач, исподволь готовящей их к восприятию новой терминологии одновременно с изучением традиционного содержания. По мере продвижения студентов на пути освоения методики обучения математике характер пропедевтики должен претерпевать изменения, позволяющие кратко ознакомиться с основными понятиями, принципами и подходами, которые предстоит более глубоко и систематично усвоить в дальнейшем.

### Библиографический список

1. Адамар Ж. Задача Коши для линейных уравнений с частными производными гиперболического типа. М.: Наука, 1978. 351 с.
2. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М.: Сов. радио, 1970. 152 с.
3. Антоновская В.В. Реализация компетентностного подхода при решении тематических образовательных web-квестов по теории вероятностей //Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко». Глазов: Глазов, гос. пед. ин-т, 2015. С.10–16.
4. Гайдай А.И., Бунтова Е.В. Байесовский подход к принятию решений / В сборнике материалов VI научно-практической конференции студентов и школьников с международным участием: Актуальные вопросы естественных наук и пути их решения.- Кинель: Самарский ГАУ, 2020. С. 177–182.
5. Конькова М.И. Психолого-педагогические аспекты трудного усвоения вузовского курса математики / М.И. Конькова // Материалы Международной заочной научно-практической конференции «Тенденции развития педагогической науки». – Новосибирск: Изд-во ЭНСКЕ, 23 октября 2010. С. 202–207.
6. Окунева Е.О. Математика для менеджеров. Часть I: учебное пособие / Окунева Е.О., Моисеев С.И. Воронеж: Воронежский филиал Московского гуманитарно-экономического института, 2015. 157 с.
7. Селютин В.Д., Терехова Л.А. Школьная стохастика в примерах и задачах: учебно – методическое пособие / В.Д. Селютин, Л.А. Терехова. Орел: ОГУ, 2017. 79 с.
8. Селютин В.Д., Яремко Н.Н. Обучение бакалавров математике на основе понятия «корректность»: монография / В.Д.Селютин, Н.Н.Яремко. Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2019. 185с.
9. Тихонов А.Н. Численные методы решения некорректных задач / А.Н. Тихонов, А.В. Гончарский, В.В. Степанов, А.Г. Ягола. М.: Наука, 1990. 230 с.
10. Leonov A.S., Wang Y., Yagola A.G. Piecewise uniform regularization for the inverse problem of microtomography with a-posteriori error estimate//Inverse problems in science and engineering. 2020. Vol. 28, № 4. Pp. 448–458.



### References

1. *Hadamard J.* Cauchy problem for linear partial differential equations of hyperbolic type . M. : Nauka, 1978. 351 p.
  2. *Hadamard J.* Study of the psychology of the invention process in the field of mathematics. M.: Sov. radio, 1970. 152 p.
  3. Antonovskaya V.V. Implementation of the competency-based approach in solving thematic educational web-quests on the theory of probability // Materials of the V All-Russian Scientific and Practical Conference. FGBOU VPO «Glazovsky State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko». Glazov: Glazov, state. ped. in-t, 2015 . Pp.10–16.
  4. *Gaidai A.I., Buntova E.V.* Bayesian approach to decision making / In the collection of materials of the VI scientific and practical conference of students and schoolchildren with international participation: Actual issues of natural sciences and ways to solve them. Kinel: Samara State Agrarian University, 2020 . WITH. Pp. 177–182.
  5. *Konkova M.I.* Psychological and pedagogical aspects of the difficult assimilation of a high school course in mathematics / M.I. Konkova // Proceedings of the International Correspondence Scientific and Practical Conference «Trends in the Development of Pedagogical Science». Novosibirsk: Publishing house of ENSKE, October 23, 2010. Pp. 202–207.
  6. *Okuneva E.O.* Mathematics for managers. Part I: textbook / Okuneva E.O., Moiseev S.I. Voronezh: Voronezh branch of the Moscow Humanitarian and Economic Institute, 2015. 157 p.
  7. *Selyutin V.D., Terekhova L.A.* School stochastics in examples and tasks: educational and methodical manual / V.D. Selyutin, L.A. Terekhov. Orel: OGU, 2017. 79 p.
  8. *Selyutin V.D., Yaremko N.N.* Education of bachelors in mathematics based on the concept of «correctness»: monograph / V.D. Selyutin, N.N. Yaremko. Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2019. 185p.
  9. *Tikhonov A.N., A.N. Tikhonov, A.V. Goncharsky, V.V. Stepanov, A.G. Yagola,* Numerical methods for solving ill-posed problems. M. : Nauka, 1990. 230 p.
  10. *Leonov A.S., Wang Y., Yagola A.G.* Piecewise uniform regularization for the inverse problem of microtomography with a-posteriori error estimate//Inverse problems in science and engineering. 2020. Vol. 28, No. 4. Pp. 448–458.
-

**СЕРГЕЕВА Н.И.**

кандидат педагогических наук, доцент, Академия ФСО  
E-mail: sergeevaorel@yandex.ru

**АНДРЕЕВА Л.А.**

кандидат педагогических наук, доцент, Академия ФСО  
E-mail: andreeva3062@mail.ru

**SERGEEVA N.I.**

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, FSO Academy  
E-mail: sergeevaorel@yandex.ru

**ANDREEVA L.A.**

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, FSO Academy  
E-mail: andreeva3062@mail.ru

**СОДЕРЖАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ  
СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОХРАНЫ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ АУДИОКУРСА  
(ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЯ)**

**THE CONTENT, ORGANIZATION AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL SPEECH  
OF STATE PROTECTION SPECIALISTS BASED ON THE USE OF AN AUDIO COURSE  
(ACCORDING TO THE RESULTS OF THE STUDY)**

*В статье рассматриваются содержание, методика и организация обучения иноязычной профессиональной речи сотрудников государственной охраны на основе применения специального аудиокурса. Данный аудиокурс, обладая множеством преимуществ, позволяет обеспечить эффективное формирование и развитие иноязычной речевой компетенции как при обучении на курсах повышения квалификации, так и в процессе самостоятельной работы обучающихся.*

*Ключевые слова:* аудиокурс, иноязычная компетенция, информационные и коммуникационные технологии, методика, обучение иноязычной профессиональной речи, содержание.

*The article discusses the content, organization and methodology of teaching foreign language professional speaking of state protection specialists based on the use of a special audio course. This audio course, having many advantages, makes it possible to ensure the effective formation and development of foreign language speech competence both during training at advanced training courses and in the process of independent students' work.*

*Keywords:* audio course, foreign language competence, information and communication technologies, methodology, teaching foreign language professional speech, content.

Процесс обучения специалистов государственной охраны ориентирован на практическое владение иностранным языком. В связи с этим содержательные, организационные и методические аспекты их обучения иноязычной устной речи привлекают всё большее внимание методистов. Наряду с исследованием традиционных возможностей ведется активный теоретический и практический поиск в изучении потенциала современных информационных и телекоммуникационных технологий для совершенствования содержания, организации и методики этого сложного процесса.

Как известно, совершенствование коммуникативной (речевой) компетенции действующих сотрудников ФСО России может осуществляться двумя путями: образовательная деятельность по иностранному языку в рамках магистратуры и специальных курсов повышения языковой квалификации или в процессе самостоятельной работы по повышению уровня их иноязычной (речевой) подготовки. При обеих формах организации образовательного процесса специально разработанный для этих целей аудиокурс может стать основой успешного обучения иноязычной профессиональной устной речи. Как показывают результаты проведенных ранее исследований [1-6], а также практический педагогиче-

ский опыт, именно аудиоматериалы, содержание которых максимально приближено к ситуациям реального бытового и служебного общения могут быть важным вспомогательным средством для обучения восприятию на слух звучащей иноязычной речи и говорению.

Аудиокурсы позволяют получить максимум полезной информации по иностранному языку, сняв нагрузку с глаз. Можно заниматься делами, путешествовать, находиться в машине и одновременно слушать аудиоматериалы на иностранном (в нашем исследовании, английском) языке. Они не только экономят время и легкодоступны в любом месте при наличии средства воспроизведения, но и в значительной степени ускоряют процесс овладения устной речью. Благодаря аудиоматериалам предоставляется возможность слышать, распознавать и запоминать особенности произношения, воспринимать английскую речь на слух, произносить за диктором и самостоятельно строить фразы, следуя предложенному речевому образцу. Кроме того, аудиокурс позволяет создать искусственную языковую среду, что способствует преодолению языкового барьера, значительно увеличивает словарный запас, а также позволяет получить опыт иноязычной речи.

В организации и методике обучения иноязычной

профессиональной речи на основе применения аудиокурса самостоятельная работа обучающихся представляет завершающую ступень развития умений восприятия аутентичных аудиоматериалов и формирования на их основе умений и навыков профессиональной иноязычной речи. На данной ступени предполагается внеаудиторное самостоятельное выполнение обучающимися ряда упражнений по развитию психологических, речевых и содержательных умений аудирования и говорения на основе материала аутентичных аудиокурсов в виде самостоятельно выбранного аудитивного практикума с учетом жанровых особенностей.

В настоящее время в сети Интернет имеется большой выбор аудиокурсов для самостоятельной работы в плане развития иноязычных коммуникативных навыков, необходимых сотрудникам в их профессиональной деятельности.

Прежде чем начать разработку аудиокурса, мы сосредоточили свое внимание на анализе уже существующих аудиокурсов английского языка. В большинстве своем бесплатные аудиокурсы представлены в сети Интернет в виде аудиокниг. Часто аудиокурсы представляют собой всего лишь сборники упражнений на отработку лексических и грамматических навыков, а то и вовсе общеразговорные фразы, распределенные по темам. Несомненно, использование подобных аудиокурсов может быть полезным, но они подходят исключительно в качестве вспомогательного материала только для формирования навыков говорения на общебытовые темы.

Наиболее широко представлена в сети Интернет, а также в продаже категория аудиокурсов, предназначенных для начинающих. В качестве примера можно привести некоторые из них:

- British Council Podcasts (MP3 + Scripts)
- English USA – Аудиокурс «Так говорят в Америке» Чудаков И. В. – Polyglossum – Английский в дороге (30 уроков)
- Элизабет Смит – Английский за 6 недель
- Уроки английского с Ритой Беловой от BBC (178 выпусков)
- 6 Minute English with BBC (69 выпусков)
- BBCGrammarChallenge (87 выпусков)

Следует отметить, что значительное число аудиокурсов для изучения иностранных языков, которые активно рекламируются в сети Интернет в настоящее время, требуют от обучающегося наличия ряда навыков, которые могут отсутствовать у него на данный момент. Сюда следует отнести, например, способность в потоке речи представлять зрительные и слуховые образы, хорошее аналитическое мышление, зрительная и слуховая память, слух и умение подражания незнакомым звукам. Недостаточное развитие этих навыков может замедлить языковое развитие обучающегося.

Делая общий вывод о пригодности данных курсов для повышения уровня иноязычной речевой подготовки сотрудников ФСО России, можно констатировать, что многие из них могут быть полезны для тренировки речевых навыков в области общебытового общения, однако они не содержат лексического материала (фразовые клише

Анализ аудиокурсов позволяет выявить как их положительные качества, так и недостатки.

Положительные характеристики	Отрицательные характеристики
<b>Развитие речевых навыков, начиная с первого занятия.</b> С самого начала занятий на основе английского аудиокурса обучающийся постоянно привлекается к реагированию на реплики.	<b>Данный метод обучения подходит не всем</b> Данные аудиокурсы большей частью подходят только для начинающих. Причем восприятие информации только на слух что удается не всем. Большинству людей необходима наличие зрительной опоры.
<b>Новые слова и выражения представляются стандартным английским произношением и во фразовых контекстах</b> Не требуется поиска транскрипции озвученной лексики. Одновременно происходит обучение аудированию, отработывается правильное произношение. Запоминание фраз происходит более эффективно, чем усвоение отдельных слов.	<b>Минимальный набор слов</b> За весь курс заучивается порядка 400 новых слов и выражений. Этого достаточно для лингвистического «выживания» в чужой стране, однако недостаточно для уверенного общения с носителями языка на разные темы.
<b>Заучивание лексического материала до автоматизма</b> Лексический материал запоминается до автоматизма благодаря частому повторению.	<b>Отсутствие грамматических объяснений</b> Можно заучить множество разговорных клише и вместе с тем затрудняться при самостоятельном построении фраз, особенно если повествование идет с применением разных временных форм.
<b>Тщательно продуманная система повторения изученного лексического материала</b> Методика аудиокурсов позволяет постоянно актуализировать полученные знания.	<b>Однообразное построение занятий</b> Из занятия в занятие обучающийся работает по одной и той же схеме, однообразие снижает его мотивацию
<b>Быстрое овладение языковым материалом</b> За месяц интенсивных занятий можно достичь определенных результатов в знании языка.	<b>Многократное повторение</b> Времени, выделенного на каждый урок недостаточно для полного запоминания, ежедневно требуется дополнительное время.
<b>Слушание и повторение</b> От обучающегося требуется только внимательное слушание и повторение.	<b>Действует только слуховое восприятие</b> Наблюдения и эксперименты доказывают, что значительных результатов можно добиться только при использовании всех видов восприятия и памяти.

и отдельные лексические единицы) для профессионального общения сотрудников на месте службы. Данного материала мы не смогли найти ни в одном из предлагаемых аудиокурсов. Поэтому была поставлена задача – разработать такой аудиокурс, который позволял бы формировать, развивать и совершенствовать умения и навыки иноязычной профессиональной речевой деятельности.

Таким образом, в нашем исследовании мы ставили своей целью предоставить аудиоматериал для проработки выражений и диалогов не только для бытового общения (магазин, ресторан, отель, поиск незнакомых улиц и т. п.), но для профессионального общения специалиста государственной охраны в определенных ситуациях его служебной деятельности.

Разработанный в ходе нашего научного исследования аудиокурс можно использовать начинающим, желающим освоить разговорную речь. Он может быть полезен также специалистам, имеющим базовый уровень, но нацеленных на улучшение знаний для применения иностранного языка в своей служебной деятельности. Его можно применять перед поездками, служебными командировками, переговорами и прочими мероприятиями, выбирая соответствующие актуальные темы. Данный аудиокурс отличается простотой (его можно осваивать во время поездок на машине, при ожидании, например, во время пробок, в аэропорту и т. д.). Он позволяет быстро набрать словарный запас для общения с иностранными коллегами при проведении совместных охранных мероприятий, сводит к минимуму зубрежку, дает возможность в любое время вернуться к пройденному материалу. В бытовом общении за границей (в командировках при заселении в гостиницу, общении с официантом в кафе или таксистом и т. д.) полученные речевые навыки также пригодятся.

В своем специальном исследовании мы ставили своей целью разработать в комплексе такие аудиоматериалы, чтобы их можно было использовать при обучении будущих и действующих специалистов в области государственной охраны. Таким образом, за основу при разработке данного комплекса (аудиокурса) были положены аудио-методики, поскольку они позволяют изучать иностранный язык сразу во всех аспектах:

1. **Набор лексики.** Диктор медленно произносит английское слово или фразу, а затем даёт перевод. Задача обучающегося сначала внимательно слушать, а затем повторять сказанное слово в специально отведенный для этого действия промежуток времени. И, наоборот, дается русский вариант, в паузу обучающийся вспоминает и проговаривает английский эквивалент и затем проверяет себя по звучащему ключу.

2. **Восприятие иностранной речи на слух.** Обучающийся постоянно вслушивается в произносимые диктором слова, что автоматически способствует улучшению понимания языка.

3. **Произношение.** Этот аспект особенно важен при самостоятельном изучении языка и отсутствии собеседника. Этот навык включает в себя не только правильное проговаривание лексических единиц, которое обучаю-

щийся вырабатывает автоматически при повторении и запоминании фраз, произносимых диктором. Следует подбирать аудиоматериалы с заданиями не только для повторения, но и с заданиями на построение диалогов. При выполнении таких заданий обучающийся должен генерировать собственные высказывания и произносить их, отвечая на вопросы диктора. Здесь важно наличие ориентировочных ключей.

Известно, что процесс обучения иноязычной устной речи состоит из трех тесно взаимосвязанных и переплетающихся компонентов – формирование фонетических навыков, обучение аудированию и обучение говорению. Это означает, что обучающиеся должны владеть комплексом знаний, умений и навыков: понимания на слух иноязычной речи, которая строится на определенном программном материале, правильного реагирования на нее (причем допускается некоторое количество незнакомой лексики); непосредственного участия в общении с целью транслирования и получения информации, стимулирования собеседника к осуществлению какого-либо действия в связи с определенной ситуацией в пределах заявленных в программе требований; формирования логичного и последовательного высказывания (описания, повествования, стимулирования к совершению действия и рассуждения) при использовании лексических единиц, характерных для разных видов речи, выражения своего отношения к теме и предмету высказывания и т. д.

Таким образом, для успешного говорения характерны следующие умения и навыки:

- 1) владение лексическим, грамматическим и слухо-произносительным аспектами коммуникативных навыков;
- 2) соблюдение правил речевого этикета;
- 3) выбор соответствующего тона, логического ударения, интонации;
- 4) представление целостного высказывания;
- 5) логичность и связность высказывания;
- 6) продуктивность говорения (содержание и форма);
- 7) самостоятельность высказывания;
- 8) импровизированное говорение;
- 9) беглость речи;
- 10) сообщение опрочитанном, прослушанном, увиденном;
- 11) адекватность оформления высказывания [2].

Говорение как вид речемыслительной деятельности представляет собой сложный психолингвистический процесс, который, в отличие от аудирования, идет от содержания к форме. Основная его стимулирующая составляющая – это наличие у обучающегося коммуникативной потребности в процессе вербального (устного) общения. Чтобы добиться удовлетворения этого намерения педагог использует все уровни говорения:

- начальный уровень: ответы на вопросы (возможно с помощью опорной схемы), с помощью преподавателя;
- средний уровень: ответы на вопросы без участия преподавателя, опираясь на текст;

– самостоятельный уровень: ответы на вопросы без какой-либо помощи, при этом с использованием в речи лексико-грамматических конструкций разной сложности.

Говорение как вид речевого умения формируется через два вида средств: *диалогическую* и *монологическую* речь. В данном исследовании особый интерес для нас представляют диалог и полилог, что объясняется условиями и ситуациями профессионального общения сотрудников ФСО.

Как известно, *диалог* представляет собой форму общения (обмен высказываниями) между двумя участниками речи. Он является самым эффективным средством развития умений и навыков говорения: происходит обучение подготовленной и неподготовленной речи (с учётом ее спонтанности, динамичности, краткости, использования невербальных средств общения и т. д.).

Диалоги бывают следующих видов: диалог-расспрос (один расспрашивает, а второй реагирует), диалог-беседа (взаимодействие участников в процессе обмена мнениями), диалог-дискуссия (спор с выражением мнения, его аргументации и приведения доказательств).

В процессе обучения умениям и навыкам ведения диалога применяются специальные серии упражнений, цель которых – подготовить обучающихся к включению этих умений и навыков непосредственно в речь. Это умения и навыки наблюдения, анализа, сравнения, выбора, трансформации, подстановки, обобщения, составления высказывания по аналогии. При формировании диалогических речевых умений и навыков постоянно усложняются коммуникативные задачи: увеличивается размер диалога, сокращается число опор, возрастает степень неподготовленности. Используются специальные серии подготовительных упражнений или схем (набор слов и выражений, часто, клише). Цель этих серий упражнений – формирование у обучающихся речевых автоматизмов, подготовка к неподготовленной речи. При этом обязательным условием выполнения таких упражнений для развития диалоговой речи является наличие коммуникативной цели (установки) и определенной заданной ситуации общения (выражение различных интенций: согласие/несогласие, просьба или вопрос, совет или предложение, уточнение, пояснение, дополнение, опровержение, благодарность или недовольство и т. д.) [5].

*Полилог* по своим лингвистическим и психологическим особенностям подобен диалогу, только в нем принимают участие несколько говорящих. Самым эффективным и распространенным методом обучения говорению в полилоге являются различные ролевые игры.

Применение на занятии по иностранному языку этой формы упражнений и метода в рамках театрализации (моделирование профессиональных служебных ситуаций) в значительной мере способствуют раскрытию обширных возможностей для тренировки и доведения речевых навыков до степени автоматизма. При применении метода театрализации речевые умения и навыки развиваются в процессе совместного решения служеб-

ных проблем и вопросов в ходе их обсуждения, участия в дискуссии, высказывания и аргументирования своего мнения (точки зрения). Во время участия в разыгрывании речевых ситуаций, происходят процессы обдумывания, выбора, вспоминания и осмысленного применения в речи лексического и грамматического материала, изученного ранее.

На наш взгляд, театрализация предоставляет следующие преимущества педагогического и психологического характера:

- существенно сглаживаются внутренние и внешние речевые барьеры и барьеры самовыражения;
  - на основе использования специально разработанных и отснятых видеороликов обеспечивается погружение в языковую среду, освоение большого объёма дидактического материала происходит за более короткое время;
  - обучающиеся усваивают больший по объёму лексический материал, задействующий и активизирующий все аспекты вербально-коммуникативной сферы иноязычной речевой деятельности обучающихся;
  - возрастает положительная мотивация к овладению иностранным языком;
  - сбор материала и подготовка к созданию видеороликов, их постановка, а также последующая видеосъемка способствуют воспитанию ответственности и организованности обучающихся.
- При организации, сборе и подготовке материала для профессиональных ситуаций и самой их постановке, а также видеосъемке следует учитывать некоторые методические рекомендации:
- снятие трудностей при отработке изучаемого лексического материала (реплик, высказываний, диалогов, монологов и полилогов), исполняемого обучающимися в профессиональной ситуации;
  - многократное повторение изученного лексического материала;
  - фонетическая отработка под контролем преподавателя и заучивание обучающимися наизусть текста каждой роли;
  - постановка каждой профессиональной ситуации (диалога, монолога, полилога) под контролем преподавателя до самой постановки и видеосъемки;
  - анализ этической стороны высказываний;
  - владение преподавателем основных правил театральной постановки и правильного распределения ролей в профессиональной ситуации, которое является залогом её успешности;
  - разработка специального блока заданий и упражнений, который обеспечит знание фраз и тем самым достижение учебной цели;
  - анализ хода подготовки к постановке профессиональной ситуации.

Для того чтобы обеспечить прочность усвоения лексического материала в процессе подготовки и постановки театрализованной профессиональной ситуации необходимо:

- на этапе введения лексики работать не с отдель-

ными лексическими единицами, а с их группами, которые связаны тематически, семантически и фонетически;

– формировать мотивацию для освоения лексических единиц данной группы;

– интерпретировать и семантизировать лексику на основе блока упражнений, а не ее простого заучивания;

– включать новые лексические единицы в систему, которая уже существует во всем многообразии отношений между известными обучающимся словами и их тематическими группами;

– при введении лексических единиц осуществлять согласование с освоением грамматических явлений, которые обеспечивают его введение в устную речевую деятельность;

– учитывать значение данной инсценировки для профессиональной коммуникации и реальную сложность для обучающихся материала, подлежащего запоминанию.

При разработке аудиокурса с дополнением в виде комплекса видеоматериалов следует учитывать, что его содержание и лексическое наполнение должны способствовать дополнительному закреплению материала профессиональных дисциплин.

Изучаемые профессиональные темы максимально «окружаются» специальной лексикой и упражнениями. Необходимость работы со специальными текстами, подготовка докладов, участие в конференциях и семинарах формируют у обучающегося навыки самостоятельной работы по поиску материалов, умение аргументации и отстаивания своей точки зрения, ведения дискуссии и понимания профессиональных вопросов. Благодаря созданию междисциплинарных связей достигается двойной эффект – на прекрасно усвоенный материал специальных дисциплин накладывается профессиональная лексика.

По нашему мнению, оптимальным путем совершенствования иноязычной речевой подготовки является интенсивное обучение в рамках специальной программы на курсах повышения квалификации. Согласно дополнительной профессиональной программе повышения квалификации сотрудников органов государственной охраны «Английский язык в профессиональной деятельности» (Практика устной речи) целью реализации программы является формирование у слушателей необходимых профессиональных знаний, умений и навыков устной речи на английском языке, формирование коммуникативной компетенции, уровень которой позволит сотрудникам органов государственной охраны использовать иностранный язык в их профессиональной (служебной) деятельности, то есть, способности устанавливать и поддерживать общение на иностранном языке в определенных ситуациях бытового и профессионального общения, а также приобрести некоторый опыт использования иностранного языка в профессиональной деятельности.

Овладение иноязычными речевыми умениями и навыками в неязыковых вузах, в отличие от вузов

лингвистических, имеет свои особенности. Оно регламентируется Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, который диктует необходимость учитывать при изучении иностранного языка профессиональную специфику, а также постоянную нацеленность на выполнение задач и видов деятельности будущей профессии обучающихся. То есть, при обучении ставится задача не только овладеть навыками общения на иностранном языке, но и приобрести определенные специальные знания и навыки иноязычного профессионального общения в определенных ситуациях.

Современные стандарты высшего образования в области говорения при обучении иностранному языку специалистов Государственной охраны с учетом особенностей их служебной деятельности требуют:

*усвоения:*

– устоявшихся социальных и культурных норм и правил поведения (речевого и неречевого) при понимании их различий в иностранном и отечественном социуме;

– языковых национально-маркированных реалий;

*формирования и развития способности:*

– вести беседу на иностранном языке как в рамках профессиональных, так и бытовых сфер общения, пользуясь при этом правилами речевого этикета иной лингво-культуры;

– правильно воспринимать и обрабатывать в зависимости от поставленной цели различные виды информации на иностранном языке, полученные из разнообразных источников;

– повышать уровень образовательной автономии (самостоятельно ставить цели непрерывного самообразования и достигать их, выбирая эффективные стратегии);

*развития и совершенствования речевых умений и навыков в области аудирования и говорения:*

– задавать все типы вопросов с учетом правил речевого этикета;

– продуцировать связные высказывания различного характера;

– суммировать и высказывать комментарии по содержанию профессионального общения;

– вести профессиональный разговор по телефону;

– вести беседу в бытовой сфере, учитывая характерные особенности иной лингво- и социо-культуры, говорить в диалоге и полилоге, направлять ход беседы, прерывать, возобновлять и завершать разговор;

– понимать и обрабатывать основное содержание устных текстов, воспринимаемых из различных источников информации;

– понимать эмоционально окрашенную информацию при непосредственном разговоре с представителем зарубежных охранных служб;

– понимать публичные выступления носителей языка, извлекая нужную информацию из устного монологического или диалогического сообщения.

Для обучения сотрудников ФСО России авторами исследования разработано специальное учебное пособие «Практикум устной речи». Данное учебное пособие, ставшее, наряду с разговорником, основой аудиокурса, имеет следующую структуру:

ПРЕДИСЛОВИЕ .....
MODULE 1 EVERYDAY COMMUNICATION (Section 1).....
Phrases for Exercise in Oral Practice .....
Practice in Communication .....
Progress Test.....
MODULE 2 EVERYDAY COMMUNICATION (Section 2).....
Phrases for Exercise in Oral Practice .....
Practice in communication .....
Progress Test.....
MODULE 3 PROFESSIONAL COMMUNICATION (Section 1).
Phrases for Exercise in Oral Practice .....
Practice in communication .....
Progress Test.....
MODULE 4 PROFESSIONAL COMMUNICATION (Section 2)
Phrases for Exercise in Oral Practice .....
Practice in communication .....
Progress Test.....
COMMUNICATIVE GRAMMAR .....
Imperative Mood .....
Questions in Oral Practice.....
SUPPLEMENTARY READING AND ORAL PRACTICE.....
СПРАВОЧНЫЙ РАЗДЕЛ.....
Англо-русский словарь.....
Русско-английский тематический словарь.....

На основе разнообразных условно-речевых и речевых упражнений обучающиеся имеют возможность практиковаться в иноязычной профессиональной речи по темам двух разделов: «Бытовое общение» и «Профессиональное общение». Данные разделы охватывают большой спектр тем, начиная с темы «Установление контакта (приветствие, знакомство, вопросы, ответные фразы, заключительные фразы)» и заканчивая темами «Группа сопровождения», «Защита охраняемого объекта» т. д. (См. рис. 1). Обучение рамках очной формы продолжается 12 учебных дней со следующим режимом занятий: количество аудиторных часов занятий в день – 6 часов (количество часов самостоятельной работы в день – 3 часа).

К основным отличительным характеристикам разработанного для специальных курсов «Практикума устной речи» в целом следует отнести:

- оригинальность и подлинность (аутентичность) языковых материалов;
- соответствие методического аппарата учебного пособия целям и традициям, принятым в российском вузовском образовании;
- адекватность содержания и структуры учебного материала структуре и особенностям психолингвистической деятельности обучающихся в процессе овладения навыками устной речи: особенности мотивации, целеполагания, характера деятельности по достижению цели, самоконтроля, самооценки, самокоррекции;
- возможность применения современных, в том

числе компьютерных, технологий;

- обеспечение возможности взаимодействия обучающихся в процессе обучения (интерактивность);
- ориентация содержания дидактических материалов на развитие языковой личности;
- активное задействование родного языка и родной культуры;
- направленность работы в системе на формирование общеучебных умений и навыков;
- обобщённые способы образовательной деятельности;
- использование междисциплинарных связей как способа переноса языковых знаний и речевых умений на другие образовательные области, освоение языка как средства познания окружающего мира;
- возможности применения дифференцированно-го подхода при организации образовательного процесса;
- ценность языковых материалов с точки зрения воспитания и развития личности обучающегося.

В современном процессе обучения основными применяемыми технологиями являются информационно-коммуникационные технологии, технология развития критического мышления, технология личностно ориентированного обучения, игровые технологии и другие. Благодаря их внедрению в учебный процесс у обучающихся формируются навыки участия в проектной деятельности, умение работать в парах или группах, отличающихся по разным параметрам.

Сегодня в методике обучения иноязычной профессиональной речи с применением аудиокурса базовым считается аудиолингвальный метод, который подразумевает неоднократное прослушивание и воспроизведение определённых фраз вслед за диктором для того, чтобы их применение дошло до автоматизма. Этапы проведения занятия выстраиваются в следующую цепочку: аудирование – говорение – чтение – письмо, причем необходимо учитывать тот факт, что основные навыки формируются путем выполнения заданий при повторении образцов. При этом существенный момент – привлечение страноведческой информации, которая очень значима для речевой практики. По мнению педагогов-исследователей [1–3], технические средства, компьютер и программы и делают сегодня возможным активирование интегративного метода в сочетании с задействованием резервных возможностей обучающегося. Данный метод ориентирован на овладение иноязычной устной речью за короткий промежуток времени в условиях достаточно большого количества часов. Основная роль в этом отводится способностям личности, которые не задействованы стандартным обучением.

По мнению исследователей, применение этих методов осуществляется при соблюдении двуплановости процесса обучения (мимика, жесты, манера держаться опора на слуховые и зрительные образы, взаимодействие ролевых и личностных элементов в обучении и т. д.). Благодаря этому в ходе занятий происходит постепенный переход от учебного к личностному общению.

В результате исследования данной проблемы нами



Рис. 1. Тематика иноязычного профессионального общения сотрудников ФСО, а также виды деятельности при обучении устной речи.

были сделаны выводы о значимости методов интенсивного обучения иноязычной профессиональной речи с применением аудиокурса.

Очень важно учитывать, что при аудировании материала происходит трехкратное восприятие (слуховое, зрительное и речевое). Причём восприятие вербальной информации диктора осуществляется на музыкальном или световом фоне. Это способствует раскрытию резервов головного мозга и повышению прочности и объема запоминаемого материала.

По мнению педагогов-исследователей, в процессе обучения иноязычной профессиональной речи с применением аудиокурса рекомендуется обязательно учитывать как его дидактические свойства, так и особенности функционирования средств мультимедиа и телекоммуникационных систем в качестве технологической базы обучения. Целесообразно также принимать в расчет уникальные возможности и специфику дидактической организации такого обучения

Исследователи называют следующие особенности:

1. Обучение иноязычной профессиональной речи с применением аудиокурса, являясь одним из аспектов

обучения иноязычному общению, должно проходить в современной технологической среде с применением специально разработанной системы упражнений, что позволит добиться понимания устной речи при непосредственном общении.

2. Аудирование, в этом случае, рассматривается как понимание иноязычной речи во время прослушивания с учетом акцента, грамматических структур и словарного запаса.

3. Поскольку обучение иноязычной профессиональной речи протекает вне естественного общения с носителями языка, то, по мнению исследователей, привлечение различных аудио- и видеоматериалов, позволяющих обучающимся слышать подлинную иноязычную речь, считается целесообразным [3, 4].

Сегодня педагоги при проектировании учебного занятия очень активно используют методику проблемного обучения, разрабатывая и вводя проблемные ситуации или задания с целью решения их обучающимися. При активном вовлечении обучающихся в ход занятия действует творческое мышление. Главным достоинством проблемного обучения наряду с развитием



творческого мышления является осознанная положительная мотивация к обучению. Именно она активно способствует развитию интеллекта обучающихся и их заинтересованности в исследовательской деятельности, становлению навыков самостоятельной работы и умений самообучения.

Трудность использования метода состоит в формировании преподавателем проблемных условий и ситуаций. Предлагаемая проблема изначально должна отвечать степени подготовленности обучающихся, их возрасту и психотипу. Следует также иметь в виду, что она должна быть без противоречий и способствовать приобретению новых знаний и продвижению новых идей, а не применять ранее существовавшие. Кроме того, пробуждается интерес вследствие необычности, а также нестандартности исследуемой проблемы.

Данная методика задействует соответствующие методы в зависимости от степени участия педагога-предметника в процессе обучения. Одним из них является частично-поисковый или эвристический, при котором преподаватель формулирует проблему, активизирует обучающихся и ведёт их при обсуждении проблемы посредством вопросов. Преподаватель также помогает решить проблему, оказывая помощь. Данный метод наиболее актуален на начальных этапах применения проблемной методики. В этом случае самостоятельность обучающихся ограничивается, их участие становится частичным.

При реализации репродуктивного метода занятия строятся на основе образцов. При этом даются примеры проблемных ситуаций и предьявляются возможности решения противоречий. Данные примеры объясняют характер действия и возможность обращения к необходимым материалам.

Одним из сложных и передовых методов является исследовательский метод организации занятий с использованием проблемной методики обучения. Он предполагает полностью самостоятельную работу обучающихся по поиску противоречий, формулировке проблемы и определению способа ее решения при постановке проблемной ситуации педагогом.

Следует, однако, отметить ряд недостатков методики проблемного обучения. Среди них возможность использования материала, требующего неоднозначных решений и мнений, а также применение имеющейся базы знаний обучающихся с учетом сложности использования для формирования практических навыков и больших временных затрат и трудоемкости усвоения нового материала по сравнению с другими методиками.

По нашему мнению, методика проблемного обучения важна для формирования у обучающихся не только речевых умений говорения, но главным образом, актуальных сегодня коммуникативных навыков взаимодействия в процессе общения.

В современной педагогике широко используется понятие «коммуникативная методика» при развитии иноязычных речевых умений. Её целью является развитие

таких умений в рамках речевой ситуации при полном отказе от использования родного языка, обучение буквально мыслить на иностранном языке. Формирование речевых умений при этом происходит в ситуации, которая максимально приближена к условиям естественной коммуникации. При этом коммуникативная ситуация является основой коммуникативной методики. У этой методики очень много достоинств. Во-первых, следует отметить соответствие её цели и результатов государственным образовательным стандартам. Во-вторых, у преподавателя появляется возможность использовать многообразие методов и средств обучения. Данные преимущества способствуют достижению значительных результатов в развитии навыков устной речи обучающимися неязыковых вузов, что делает возможным общение в ситуациях повседневного общения на общебытовые и профессиональные темы.

Психологи и педагоги, исследующие возможности использования коммуникативной и проблемной методики считают, что ролевая игра является одним из самых гибких, эффективных и универсальных приемов обучения устной речи. Именно игровая деятельность содействует развитию творческого мышления, созданию ситуаций, приближенных к условиям реальной действительности, где могли бы быть востребованы развиваемые речевые умения.

Ролевые игры идеально подходят для развития диалогической речи. При этом следует заметить, что они могут способствовать также формированию навыков монологической речи, если реплики-реакции будут состоять из нескольких фраз, представляя собой мини-монолог. В основе каждой ролевой игры должна находиться проблемная ситуация, решение которой будет мотивировать её участников к высказыванию и соответствующему речевому поведению. Кроме того, в ролевой игре создаются аналогичные реальным ситуации, которые непосредственно побуждают участников к речевому поведению, приближенному к действительному и, в конечном итоге, предоставляют максимальную свободу речевого поведения участникам игры и способствуют усвоению иностранного языка.

У ролевой игры имеется большой образовательный потенциал и возможности обеспечения учебного партнёрства, сотрудничества и реального общения. При этом участникам игры предоставляется максимальная свобода речевого поведения. Ролевая игра содействует расширению иноязычного общения. При использовании данного метода происходит одновременное совершенствование и развитие навыков применения языкового материала с задействованием различных приемов в рамках индивидуальной, парной, групповой и коллективной форм работы, способствующих возрастанию интереса к овладению иностранным языком и формированию коммуникативной компетентности.

Как известно, при работе с материалом на иностранном языке очень важны ассоциативные связи, устанавливающиеся в ролевых играх. В них языковой материал, предназначенный для описания предметов, ситуаций,

сцен благодаря ассоциациям прочно сохраняется в памяти обучающихся.

Таким образом, при организации обучения иноязычной профессиональной речи на основе применения аудиокурса наравне с дидактическими особенностями

этого процесса требуется учитывать также и технологические основы обучения с применением телекоммуникаций, мультимедийных средств, особенности обучения иностранным языкам и концептуальные положения конкретной методической системы.

### Библиографический список

1. Методическое пособие по обучению устной речи. Для студентов технических вузов / И.Ю. Ваник, Е.Г. Ляхевич, О.А. Лапко, Н.В. Сурунтович. – Мн.: БНТУ, 2012. 66 с.
2. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 2000. / Режим доступа: // <https://www.ozon.ru> > context > detail.
3. Обоснование содержания и разработка учебно-методического обеспечения процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников ФСО России в ситуациях профессионального общения. Отчет о научно-исследовательской работе. Орел: Академия ФСО России. 2020. 108 с.
4. *Рахматуллина Р.К.* Развитие иноязычной речемыслительной деятельности у студентов неязыковых вузов. ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» / Р.К. Рахматуллина, Л.М. Мясникова, А.А. Валеев, Казань, Россия. / Режим доступа: // <https://www.-dissertation.com> > content > razvitie-poznavatelnoi-samostoyatel.
5. *Сергеева Н.И.* Применение метода контекстуальной театрализации при обучении иноязычной профессиональной речи / Н.И. Сергеева, Л. А. Андреева // Ученые записки Орловского государственного университета. № 2 (83). 2019. С. 306–309.
6. *Филатчева М.М.* Формирование речевых навыков у студентов неязыковых вузов // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах (материалы Межфакультетской научно-методической конференции) Под науч. редакцией: Т.В. Соколова М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012 – Режим доступа: // <https://publications.hse.ru> > view.

### References

1. Methodological guide for teaching oral speech. For students of technical universities / I.Yu.Vanik, E.G. Lyakhevich, O.A. Lapko, N.V. Suruntovich. Minsk: BNTU, 2012. 66 p.
  2. *Passov E.I.* Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication. M.: Russian language, 2000. / Access mode: // <https://www.ozon.ru> > context > detail.
  3. Substantiation of the content and development of educational and methodological support for the process of forming a foreign language communicative competence of the FSO employees in situations of professional communication. Research report. Orel: Academy of the FSO of Russia. 2020. 108 p.
  4. *Rakhmatullina R.K.* The development of foreign language speech-thinking activity among students of non-linguistic universities. Kazan (Volga Region) Federal University / R. K. Rakhmatullina, L. M. Myasnikova, A. A. Valeev, Kazan, Russia. / Access mode: // <https://www.-dissertation.com> > content > razvitie-poznavatelnoi-samostoyatel.
  5. *Sergeeva N.I.* Application of the method of contextual theatricalization in teaching foreign language professional speech / N.I. Sergeeva, L. A. Andreeva // Uchenye zapiski Oryol State University. No. 2 (83). 2019. Pp. 306–309.
  6. *Filatcheva M.M.* Developing speech skills among students of non-linguistic universities // Actual problems of teaching foreign languages in non-linguistic universities (materials of the Interfaculty scientific and methodological conference) Under the scientific edition by: T. V. Sokolova M.: HSE Publishing House, 2012 / Access mode: // <https://publications.hse.ru> > view.
-

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

**АБДУЛМАНОВ Д.И.**

студент, Лысьвенский филиал Пермского национального исследовательского политехнического университета

E-mail: 2112denis@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

**ABDULMANOV D.I.**

Student Lysva Branch of Perm National Research Polytechnic University

E-mail: 2112denis@mail.ru

### ОСОБЕННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СТРОИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

#### FEATURES OF COMPETENCE-BASED PRACTICAL TRAINING OF CONSTRUCTION SPECIALISTS

*В статье обоснована необходимость подготовки специалистов строительной направленности в контексте идей компетентностного практико-ориентированного подхода. Изложены принципы профессионального образования в рамках практической подготовки строительных кадров. Введено использование «реверсного» инструментария, предполагающего изменение отдельных блоков и модулей. Предложено активизировать процессы, основанные на сотрудничестве педагогов, привлечении производственных работников и контроле практик со стороны образовательных организаций.*

*Ключевые слова:* компетентностный подход, профессиональное образование, процесс обучения, практическая подготовка специалистов, строительная направленность.

*The article substantiates the need to train specialists in construction orientation in the context of the ideas of a competence-based practice-oriented approach. The principles of professional education in the framework of practical training of construction personnel are outlined. The use of «reverse» tools was introduced, which involve changing individual blocks and modules. It is proposed to activate the processes based on the cooperation of teachers, the involvement of production workers and the control of practices by educational organizations.*

*Keywords:* competence approach, professional education, educational process, practical training of specialists, construction orientation.

В области строительного образования приоритетом педагогической деятельности является подготовка практико-ориентированных специалистов. Современное строительство отличается широким многообразием, различными подходами и высоким уровнем мобильности. Востребованность в строительных кадрах особенно сильно проявляется в эпоху бурных информационных технологий. Хорошо подготовленный специалист должен иметь глубокие знания и обладать необходимыми навыками практической работы. От его компетентности зависит не только стоимость и качество, но и срок сдачи объекта в эксплуатацию. Умение быстро показать на строительной площадке процесс или операцию способствует деловой активности и настраивает на рабочую обстановку.

Наряду с профессиональными компетенциями специалист в области строительства должен знать способы выполнения работ, владеть методами и уметь правильно организовать производство. Непопулярные решения руководства иногда могут быть полностью оправданы. Здесь важно знать методики общения и владеть уме-

нием убеждать на профессиональном уровне. Наличие общекультурных компетенций позволяет решить поставленные задачи.

Сегодня стало очевидным, что прежняя модель подготовки специалистов требует серьезной трансформации. Однако, до сих пор, в учебных планах встречаются строительные дисциплины с ограниченной практической подготовкой. Нехватка аудиторных часов для решения задач усложняет процесс освоения материала. Тем не менее, в научной литературе много внимания уделяется компетентностному подходу в образовании. Так, например, в монографии, посвященной методологическим аспектам, В.И. Беляев ставит в один ряд знания и способность решать многие практические задачи [1, с. 12]. Постепенно формируется востребованность в коренных изменениях структурообразующего характера. Приходит время пересмотреть подходы обучения в области строительства и перейти на современный практико-ориентированный метод подготовки [2]. На глобальном уровне с разработкой управляющих критериев серьезно занимаются уже давно. Вопросы интеграции образова-

ния, науки и производства детально рассматриваются Н.С. Гедуляновой [3], Э.Ф. Зеер [4] и др. Теоретические основы организации дуального обучения раскрыты в статье И.Б. Игнатовой, Е.А. Покровской [5]. Практико-ориентированное обучение обосновано в монографии К.А. Климова, Л.Л. Мешковой, В.В. Смирнова и др. [6]. Решению задач структурного характера посвящены работы Т.А. Ольховой [1], Э.Ф. Зеер [4], О.В. Лайчук [7] и др.

Оценивая особенности 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]. Сейчас, к сожалению, имеет место дефицит специалистов, особенно в труднодоступных регионах и районах с особыми климатическими условиями. Усугубляет ситуацию еще и мировой кризис в образовании, который влияет на качество профессионального обучения, отдаляя его от запросов практики. Остается надеяться, что после пандемии COVID-19 изменится отношение к строительной отрасли и преобразуется система подготовки кадров. 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». Теоретический анализ публикаций позволил сформулировать цель исследования, которая заключалась в изучении базовых положений с выходом на практико-ориентированный подход в рамках профессиональной инженерной подготовки специалистов строительной направленности с реализацией на рынке труда.

Выбор методов исследования полностью обоснован и продиктован постановкой задач. Результаты получены путем проведения анализа, синтеза и анкетирования с учетом критериально-обоснованных принципов реализации системы непрерывного профессионального образования.

Необходимость в проведении исследований в области строительства вызвана отсутствием профессионального взаимодействия преподавателей колледжей и университетов. Выпускники средних профессиональных образовательных организаций, которые продолжают обучение в университетах, вынуждены констатировать факт повторения учебного материала. Возникает проблема качества подготовки кадров, вызванная отсутствием заинтересованности продолжать обучение в высших учебных заведениях.

В статье предложены новые принципы усовершенствования учебного процесса в рамках непрерывного профессионального образования. Их реализация направлена на получение знаний, умений и навыков, востребованных на практике в строительных организациях, и основана на взаимодействии преподавателей колледжей и университетов. Современные аспекты подготовки специалистов строительной направленности рассмо-

трены в контексте идей практико-ориентированного образования.

Исходя из требования повышения качества обучения, в Лысьвенском филиале Пермского национального исследовательского политехнического университета (далее ЛФ ПНИПУ) проведена работа по улучшению качества подготовки специалистов в области строительства. Суть нового решения заключалась в использовании «реверсного» инструментария, предполагающего дополнение – исключение отдельных блоков и модулей профессионального обучения с обеспечением преемственности специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» для среднего профессионального образования и направления подготовки «Строительство» для высшего образования (профиль «Промышленное и гражданское строительство»).

Студентам в количестве 46 чел. (по 23 чел. на СПО и ВО) предлагалось оценить новый подход и ответить на вопрос: «Согласны ли вы повторно решать одни и те же задачи, но с разными значениями?» каждый студент однозначно ответил «нет», «несогласен», что указало на принятие студентами выбранного подхода.

Для оценки востребованности практико-ориентированного обучения проведено также анкетирование преподавателей. В таком опросе приняло участие 28 педагогов.

На вопрос: «Способствует ли применение практических задач повышению уровня компетентности специалиста?» все преподаватели определенно ответили «да», «способствуют».

Следующий вопрос был связан с тем, какой ресурс преимущественно используется при подготовке? Здесь большая часть педагогов, а именно 84% ответивших отдали предпочтение учебной литературе с примерами решения задач и только 16% преподавателей сказали, что в своей деятельности используют Интернет-ресурсы (рис. 1).

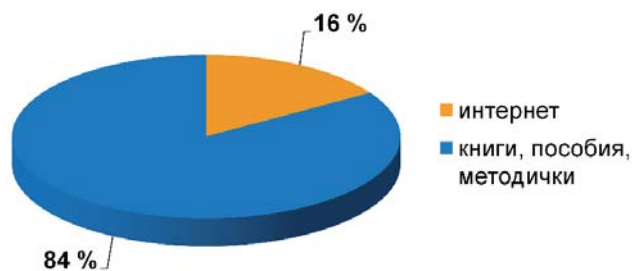


Рис. 1. Ресурсы, используемые педагогами.

Как видим, представленная диаграмма демонстрирует классическую схему подготовки к практическим занятиям, в которой книги, пособия и методические указания имеют явный приоритет.

Тесная взаимосвязь между педагогами среднего профессионального и высшего образования предполагала мониторинг содержательной и накопительной составляющих компонентов учебных дисциплин с целью устранения повторений и обеспечения перехода на уро-

вень практического использования полученных знаний. В таких ситуациях нужно стремиться к тому, чтобы подготовка к занятиям осуществлялась в рамках контроля над разработкой материалов со стороны ведущих преподавателей или ответственных за направление. Особенно при принятии на работу новых педагогов, которые могут не владеть информацией о прежде проведенных занятиях.

Давно известно, что преподавание строительных конструкций, как и других дисциплин, запланировано по стандартам СПО и ВО. Однако в рамках среднего профессионального образования имеет смысл провести одно практическое занятие, например по расчету металлической балки прокатного профиля, а на высшем образовании предложить студентам рассчитать ту же конструкцию, но с заданным составным сечением. Такая постановка задачи, очевидно, будет более приемлемой, поскольку выпускникам СПО в своей профессиональной деятельности не приходится иметь дело со сложными расчетами. В то время как бакалавры, специалисты или магистры после получения высшего образования преимущественно устраиваются на высокоответственную работу и должны владеть методами расчета любых конструкций, в том числе и сложных в конструктивном отношении.

Получить высокий уровень мастерства в процессе обучения возможно благодаря продуктивной работе педагогов практиков. Поэтому для проведения занятий в ЛФ ПНИПУ принято решение ежегодно приглашать ведущих проектировщиков, конструкторов, технологов и сметчиков, имеющих богатый производственный опыт. Ожидается, что их практические задачи приблизят процесс обучения к реальному строительству. Планируется также проведение практических семинаров, способных заинтересовать обучающихся, привлечь их к решению задач, отвечающих запросам практики. Польза от таких подходов очевидна, поскольку педагоги-практики получают реальную возможность встретиться и предоставить работу своими будущим коллегам. Закрепить полученные знания и приобрести навыки в процессе обучения можно на специально организованной производственной практике. При прохождении такой подготовки предлагается получить конкретную рабочую профессию с присвоением разряда. Однако следует учесть, что в процессе обучения предусмотрено несколько производственных практик. Поэтому последующие практики больше связаны с творческой деятельностью, по результатам которой необходимо выполнять индивидуальные задания. Для реализации

такого плана рекомендуется составить соглашения о сотрудничестве и соответствующее подразделение предприятия [3] сможет предоставить работу. Ныне такая подготовка регламентирована на законодательном уровне. В частности 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]. Сегодня практическая подготовка осуществляется на основании п.24 ст.2 ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [9].

Важным фактором нового подхода должна стать гибкость структурообразующих факторов с учетом возможности подстраиваться под требования изменяющегося производства. Новые условия хозяйствования, процессы переоборудования предприятий, переналадка и т.п. не должны иметь препятствий на этапе реализации. Качество практических навыков предполагается получить путем разработки плановых и прогнозируемых показателей с уточнением управляющих критериев и факторов влияния. По оценкам В.С. Третьяковой [10] разработка и обоснование инновационной модели позволит правильно сориентировать будущих специалистов на рынке труда и адаптировать их в условиях трансформации общества с учетом необходимых качеств и компетенций.

Благодаря представленным компонентам можно достичь высоких результатов и повысить востребованность специалистов строительной направленности. Здесь нужна взаимосвязанная работа педагогов СПО и ВО, которая позволит выйти на качественно новый уровень учебного процесса. Приблизить образовательную среду к запросам строительства можно за счет активного привлечения работников специализированных предприятий к педагогической деятельности. Производственные практики как формы закрепления знаний и получение практических навыков должны проходить под строгим контролем образовательных организаций с подробным мониторингом выполненных работ.

Исследования, проведенные в ЛФ ПНИПУ, получили большой интерес у всех участников учебного процесса. Результативность подходов проявилась позитивными итогами анкетирования педагогов, производственников и обучающихся в совместном стремлении искать инновационные способы подготовки специалистов и активно решать любые практические задачи в строительстве.

#### Библиографический список

1. Байбаков С.Е., Горбов Л.В., Гуськова С.К. и др. Компетентностный 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 Socionomic 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 innovation 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., Zavadchikov 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 372.863 : 502.315

UDC 372.863 : 502.315

**СОФРОНОВ Р.П.**

кандидат педагогических наук, профессор, Педагогическое отделение, институт естественных наук, Северо-Восточный федеральный университета им. М.К. Аммосова

E-mail: vorovul@yandex.ru

**НАХОДКИНА А.Т.**

директор, Маттинская СОШ, Мегино-Кангаласский улус

E-mail: nahodka0801@mail.ru

**ПАВЛОВА М.Г.**

зам. директора по воспитательной работе, Маттинская СОШ, Мегино-Кангаласский улус

E-mail: Pavm76@yandex.ru

**ГОГОЛЕВА С.П.**

учитель биологии и химии, Маттинская СОШ, Мегино-Кангаласский улус

E-mail: gogval1011@mail.ru

**КЫЧКИНА Т.С.**

учитель географии, Маттинская СОШ, Мегино-Кангаласский улус

E-mail: maxkychkin2013@gmail.com

**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

**NAKHODKINA A.T.**

Director of the Mattinskaya Secondary School Named After E.D. Kychkin Megino-Kangalassky Region

E-mail: nahodka0801@mail.ru

**PAVLOVA M.G.**

Deputy Director for Academic Affairs of the Mattinskaya Secondary School Named after E.D. Kychkin Megino-Kangalassky Region

E-mail: Pavm76@yandex.ru

**GOGOLEVA S.P.**

Biology and Chemistry Teacher of the Mattinskaya Secondary School Named After E.D. Kychkin Megino-Kangalassky Region.

E-mail: gogval1011@mail.ru

**YCHKINA T.S.**

Geography Teacher of the Mattinskaya school Secondary School Named After E.D. Kychkin, Megino-Kangalassky Region.

E-mail: maxkychkin2013@gmail.com

**СИСТЕМА АГРОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ**

**AGROECOLOGICAL EDUCATION SYSTEM IN THE CONDITIONS OF A RURAL SMALL SCHOOL**

*В статье отмечается, что одним из важнейших принципов современной социокультурной ситуации является гармоничное сосуществование человека и природы. Это приводит к постановке вопроса о разработке и внедрении системы целенаправленного агроэкологического образования. Описываются основные особенности, механизмы и способы реализации системы агроэкологического образования в условиях сельской малокомплектной школы.*

*Ключевые слова:* агроэкологическое образование, сельская малокомплектная школа, школьная лаборатория, проект.

*The article notes that one of the most important principles of the modern sociocultural situation is the harmonious coexistence of man and nature. This leads to the formulation of the question of the development and implementation of a system of targeted agroecological education. The main features, mechanisms and methods of implementing the system of agroecological education in a rural small school are described.*

*Keywords:* agroecological education, rural small school, school laboratory, project.

Современная социокультурная ситуация характеризуется повышением внимания общества, во-первых, к проблеме сохранения окружающей среды, во-вторых, к вопросам оптимального удовлетворения нужд и потребностей человечества. В совокупности оба фактора нацеливают на поиск путей такого сосуществования человека и природы, при котором человек мог бы получать необходимые ему ресурсы, а природа – не подвергаться избыточному воздействию.

Проблема формирования агроэкологической культуры и агроэкологического мышления не нова: ещё в конце XX века Л.А. Бородин указывала, что «ра-

дикальные социально-экономические перемены в современном обществе и изменение общественной роли школы требуют новых подходов к воспитанию сельских школьников. В связи с этим инновационные процессы, происходящие в сельских школах, ориентированы на необходимость решения важнейших экологических, социальных и других проблем, что позволяет наметить новые пути в воспитании сельских школьников, формировании их мышления и культуры» [1, с. 3].

Как отмечает С.А. Горелова, одной из важнейших задач современных сельских школ является «воспитание нового поколения земледельцев, характеризующихся вы-

сокой степенью мобильности, выраженной социальной ответственностью, владеющих основами экономических, экологических и биологических знаний. Такие знания, в свою очередь, представляют собой фундамент формирования профессиональных умений и навыков у будущих фермеров, сельскохозяйственных рабочих и специалистов, владельцев личных подсобных хозяйств» [2, с. 3].

Важным представляется высказывание Л.М. Коколовой о том, что суть «агроэкологического образования заключается в донесении до сознания учащихся того факта, что человек является неотъемлемой частью природы, поэтому зависим от неё не только в биологическом смысле, но и в духовном отношении – осознавая и постигая особенности симметрии, гармонии, ритма, целесообразности. Таким образом, потребительское отношение к окружающей среде должно трансформироваться в персональную заботу о природе» [3, с. 62].

Вышесказанное свидетельствует о том, что передача учащимся агроэкологических знаний является важной насущной необходимостью. Вместе с тем, это должна быть не просто декларация определённых принципов, а формирование агроэкологического сознания школьников. Таким образом, актуальной представляется разработка и внедрение системы целенаправленного агроэкологического образования.

Прежде всего, необходимо уточнить сущность термина «система образования». С точки зрения законодательства – это некоторая глобальная совокупность государственных образовательных программ и стандартов, сети реализующих данные программы образовательных учреждений, управляющих органов, а также различных общественных объединений [6]. Схожая точка зрения представлена в работе Р.Н. Бунеева, трактующего систему образования как совокупность образовательных систем, которые являются трансляторами фундаментальных культурных ценностей и целей развития социума. В свою очередь, образовательная система предстаёт как *«совокупность преемственных, непрерывных образовательных программ всех ступеней обучения, созданных в единстве философско-методологических, психологических, воспитательных и содержательных подходов, базирующихся на собственных психолого-педагогических принципах, технологиях, системе оценивания и диагностики образовательных успехов»* [2, с. 155].

Вместе с тем, в контексте теории систем приведенное определение является не системой, а определённым набором, или множеством, системных элементов [7, с. 130]. Система же подразумевает наличие структуры, то есть элементов, находящихся в отношениях взаимодействия и образующих определённую целостность. Также следует отметить, что понятие системы образования может рассматриваться как на более высоком, так и на более низком уровне: если в первом случае речь идёт о федеральных государственных образовательных стандартах, то во втором – о внедрении конкретной программы обучения в рамках определённого образовательного учреждения. В данной статье система агроэкологического образования представляет собой реализацию об-

разовательной модели «Агроэкологическая школа», разработанной и внедрённой в учебный процесс МБОУ «Матгинская СОШ им. Е.Д. Кычкина».

Структурными единицами системы агроэкологического образования являются учебные и научно-исследовательские лаборатории, каждая из которых выполняет определённые функции. Так, деятельность лаборатории «Тобул» связана с организацией школьных занятий. В её рамках осуществляются такие мероприятия, как: 1) введение агроэкологических компонентов по предметам федерального и регионального компонента; 2) расширение изучения курса физики, математики, биологии и химии; 3) реализация программы профориентационной работы; 4) обеспечение преемственности уровней образования на основе инновационных образовательных технологий, общих подходов к оценке качества, инструментов личностного развития и непрерывного образования, и др.

Лаборатория «Сатабыл» специализируется на организации внеурочной деятельности. Так, в рамках начального образования реализуются проекты «Тэрүт дьарык», «Эколята» и «Уход за комнатными цветами». В рамках основного общего образования осуществляются проекты «Моя родина – Мегино-Кангаласский улус» (5 класс), «Фенологическое наблюдение. Метеостанция» (6 класс), «Эколята» (6 класс) «Флористика» (7 класс), «Биотехнология (биохимия)» (8 класс), «Основы туризма» (9 класс), а также проект «Юные музейведы», реализуемый с 5 по 8 классы. В рамках среднего общего образования учащимся предлагаются курсы «Лабораторно-химический анализ» (10 класс), «Основы ведения крестьянского хозяйства» (10 класс), «Биотехнология» (1011 классы), «Основы экономических знаний» (11 класс).

Также в рамках данной лаборатории происходит реализация агроэкологических проектов классных коллективов: например, в 14 классах осуществляются проекты по уходу за комнатными растениями, выращивание рассады, в 5 классе учащимся предлагается участие в проекте «Живая земля», в 6 классе «Тюльпан», в 7 классе «Выращивание микрорезлени», в 8 классе «Выращивание газона», в 9 классе «Чел олох – чэгиэн турук», в 10 классе «Ведение подсобного хозяйства». Осуществляется научно-исследовательская деятельность, подразумевающая выполнение различных агроэкологических проектов.

Деятельность лаборатории «Аман турук» связана с функционированием: 1) ВУД «Саха тэрүт оонньуулар», «Манчаары сиэттэрэ», «Юнармия», «Эколята», «Моя родина Мегино-Кангаласский улус»; 2) совместных детско-взрослых проектов «Фруктово-ягодный питомник», «Алас – колыбель наша»; 3) палаточного экологического лагеря «Эйгэ»; 4) школьного лесничества «Ларикс», и др.

Деятельность лаборатории «Удьуор утума» посвящена духовно-нравственному и гражданско-патриотическому воспитанию учащихся. Её функционирование базируется на осуществлении таких



видов деятельности, как: 1) реализация программ на основе культурно-исторического наследия народа саха (Л.А. Афанасьев – Тэрис «Айыы уэрэээ», Г.С. Попова – Санаайа «Киьитийи сээнэ»); 2) реализация механизмов вовлечения детей в активную социальную практику; 3) реализация проекта «Ытыктыбыт! Киэн туттабыт! Сугуруйэбит!» (велопробеги, походы по достопримечательным местам); 4) ведение дневника учащегося Мегино-Кангаласского улуса; 5) работа музея «Мой край родной»; 6) реализация семейных проектов, и др.

Помимо структуры, включающей взаимосвязанные элементы, у системы образования есть функции, в которых и проявляется её сущность [4, с. 48]. В рамках рассматриваемой системы агроэкологического образования мы выделяем такие функции, как: 1) организационно-управленческая, подразумевающая теоретически и методически организованную агроэкологическую деятельность педагогического коллектива и учащихся; 2) методологическая, предполагающая разработку и внедрение агроэкологических программ и мероприятий учебной и внеучебной направленности; 3) педагогическая, ориентированная на всестороннее развитие школьников как личностей, обладающих современным экологическим сознанием; 4) социальная, направленная на установление взаимосвязи получаемых теоретических знаний и практического опыта агроэкологической деятельности; 5) информационная, подразумевающая снабжение учащихся новой актуальной информацией об инновационных аспектах агроэкологии как в теоретическом, так и в практическом отношении.

Следует отметить, что выполнение функций в рамках системы образования представляет собой практическую реализацию теоретически и методически обоснованных разработок. Так, В 2017 г. на базе школьного лесничества «Ларикс» был проведен Республиканский семинар для школьных лесничеств и работников лесного хозяйства. В этом же году Матгинская СОШ приняла участие и стала призером грантового конкурса инновационных проектов Главы Республики. Творческая группа учителей под руководством заместителя директора по учебно-воспитательной работе М.Г. Павловой подготовила проект «Школа биотехнологий и агроинженерии». В 2018 г. школе присвоен статус КРИП, а в 2021 г. статус РИП МО и науки республики по теме «Формирование ключевых компетенций в условиях эколого-биологической образовательной среды».

Процессы обновления образовательного пространства школы направлены на создание среды биотехнологического и инженерно-технического образования на основе открытия при школе центра коллективного пользования. Это универсальная лаборатория исследования для обеспечения учащихся необходимыми ресурсами образования и профессионального самоопределения, отвечающего мировым тенденциям развития науки и техники и востребованного социально-экономическим развитием страны и республики. По программе развития школы на 2017–2022 гг. внедряются цифровые технологии обучения, в том числе и дистанционные,

учащимся предоставляется широкий спектр дополнительного образования, расширяются возможности открытого образовательного пространства с целью повышения наукоемкости образовательной среды школы на основе партнерства. Популяризируется производственное обучение в условиях сельской школы, внедряется обучение финансовой грамотности, предпринимательской деятельности, практически осваиваются первоначальные основы сельского хозяйства.

Функционирование системы агроэкологического образования в условиях сельской малокомплектной школы предполагает определённые организационные и структурные инновации: 1) переход на режим полного дня с целью создания условий для интеграции образовательных и оздоровительных процессов; 2) организация динамических пауз в первой половине учебного дня; 3) введение часа подвижных игр в начальных классах; 4) введение сетевых образовательных программ; 5) активное внедрение цифровых технологий в организацию учебно-воспитательного процесса; 5) работа «Экопарка»; 6) работа мини-метеостанций.

Становление и развитие системы агроэкологического образования неразрывно связано с повышением профессиональной компетентности педагогов, что подразумевает: 1) стажировку учителей в лучших профильных школах России и других стран с целью изучения опыта по инновациям в области школьного образования и новых технологий; 2) обучение в аспирантуре, докторантуре; 3) расширение профессиональных ролей учителя новой формации (разработчик авторских программ, учитель-соискатель, координатор дистанционного обучения); 4) повышение информационной культуры педагогов; 5) овладение иностранным языком как средством общения; 6) обновление модели сотрудничества «ученый – учитель – ученик», направленной на повышение результативности профильного технического обучения, формирование исследовательских и проектных компетенций обучающихся как нового качества образования; 7) проведение авторских курсов повышения квалификации для учителей улуса и республики.

Таким образом, на основании проведённого анализа теоретико-методологических источников и практических материалов мы пришли к ряду выводов. Во-первых, система агроэкологического образования на уровне учебных заведений представляет собой реализацию определённой образовательной модели, отражающей специфику конкретного региона. Во-вторых, в качестве основных структурных единиц системы агроэкологического образования целесообразно рассматривать учебные и научно-исследовательские лаборатории. В-третьих, система агроэкологического образования обеспечивает выполнение организационно-управленческой, методологической, педагогической, социальной и информационной функций. В-четвёртых, внедрение данной системы в учебный процесс сельской малокомплектной школы требует организационных и структурных инноваций, соответствующих духу и принципам современной образовательной парадигмы.

### Библиографический список

1. *Бородина Л.А.* Формирование агроэкологической культуры учащихся сельской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 1998. 15 с.
2. *Бунеев Р.Н.* Система образования и образовательные системы // Мир образования – образование в мире. 2009. №1. С. 153156.
3. *Горелова С.А.* Подготовка будущего учителя биологии к работе в сельской школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орёл, 2010. 22 с.
4. *Замотаева Е.Ю., Мухамадеева А.Д.* Понятие системы и системный подход в образовании // Новое слово в науке: перспективы развития. 2015. №1. С. 4850.
5. *Кокколова Л.М., Герасимова Н.М.* Роль агропрофильных школ республики Саха (Якутия) в развитии сельского хозяйства и школьное агроэкологическое обучение // Тенденции развития науки и образования. 2018. №42-3. С. 60–62.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года. Статья 10.
7. *Янкевич К.А.* О разграничении понятий «образовательная система» и «система образования» ЭЭ Вестник Северо-Восточного государственного университета. 2007. №8. С. 130132.

### References

1. *Borodina L.A.* Formation of agroecological culture of rural school students: dissertation abstract. Kaliningrad, 1998. 15 p.
  2. *Buneev R.N.* The education system and educational systems // The world of education – education in the world. 2009. Vol. 1. Pp. 153156.
  3. *Gorelova S.A.* Preparing a future biology teacher for work in a rural school: dissertation abstract. Orel, 2010. 22 p.
  4. *Zamotaeva E.Yu., Mukhamadeeva A.D.* The concept of a system and a systematic approach in education // New word in science: development prospects. 2015. Vol. 1. Pp. 4850.
  5. *Kokolova L.M., Gerasimova N.M.* The role of agricultural schools of the Republic of Sakha (Yakutia) in the development of agriculture and school agroecological education // Trends in the development of science and education. 2018. Vol. 42-3. Pp. 60–62.
  6. Federal Law “On Education in the Russian Federation” N. 273-FZ of December 29, 2012, as amended in 2020. Article 10
  7. *Yankevich K.A.* On the distinction between the concepts of “educational system” and “education system” // Bulletin of the North-Eastern State University. 2007. Vol. 8. Pp. 130132.
-

**СТРУКОВА Т.В.**

доктор филологических наук, сотрудник Академии  
ФСО России  
E-mail: tatynassss@mail.ru

**STRUKOVA T.V**

Doctor of Philology, Employee of the Academy of the  
Federal Security Service of Russia  
E-mail: tatynassss@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЖАНРА ЗАГАДКИ  
В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**USING OF THE COGNITIVE-HEURISTIC POTENTIAL OF THE GENRE OF RIDDLES  
IN TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*В статье раскрывается познавательно-эвристическая направленность жанра загадки, обуславливающая ее использование в педагогическом дискурсе. Отгадывание загадок о частях речи (грамматических загадок), загадок о многозначных словах и омонимах («двойных загадок»), а также «загадок, загаданных пословицами» на занятиях по русскому языку как иностранному не только выполняет обучающую функцию, но и способствует закреплению изучаемого лексико-грамматического материала, позволяет систематизировать полученные знания, развить навыки языкового чутья и логического мышления студентов.*

*Ключевые слова:* загадка, существительное, род, число, падеж, омонимия, прилагательное, глагол, числительное.

*The article reveals the cognitive-heuristic orientation of the riddle genre, which determines its use in pedagogical discourse. Guessing riddles about parts of speech (grammatical riddles), riddles about polysemantic words and homonyms (“double riddles”), as well as “riddles guessed by proverbs” in the classroom in Russian as a foreign language not only performs a teaching function, but also helps to consolidate the studied vocabulary -grammatical material, allows you to systematize the knowledge gained, develop the skills of linguistic instinct and logical thinking by students.*

*Keywords:* riddle, noun, genus, number, case, homonymy, adjective, verb, numeral.

Загадка является одним из самых архаичных фольклорных и литературных жанров. Назначение загадки заключается в испытании догадливости и сообразительности адресата. Процесс поиска отгадки активизирует мыслительную активность, формирует умение выстраивать образно-ассоциативные параллели, развивает способность сопоставлять различные объекты и реалии материального мира, выделяя черты сходства и различия между ними. Именно поэтому жанр загадки в настоящее время активно функционирует в педагогическом дискурсе. Процесс ознакомления с кодирующей частью загадки и ее расшифровкой предполагает выполнение различных функций: информативной, иллюстративной, дидактической, а также познавательно-эвристической. В учебном процессе загадка активно используется для иллюстрации изучаемого материала или закрепления пройденного материала. Применение жанра загадки в педагогической практике способствует формированию единой языковой и когнитивной картины мира обучающихся, определяет способы познания ими окружающей действительности и получения новых знаний.

Одним из самых сложных разделов курса «Русский язык как иностранный» является морфология. Изучение этого раздела предполагает знакомство со знаменательными и служебными частями речи, их грамматическими признаками. Грамматические категории русского языка существенно отличаются от грамматических категорий

других языков, например, от вьетнамского, в котором выделяют двенадцать частей речи: «имя существительное, имя числительное, глагол, имя прилагательное, местоимение, наречие, предлог, союз, частицы, междометие, классификатор и глагол-связка» [3].

Обращает внимание, что во вьетнамском языке, так же, как и в русском, имена существительные обозначают предмет, однако, в отличие от русских, они не имеют падежных форм, а также форм рода и числа. В связи с этим «усвоение грамматических категорий русского языка трудоёмко для вьетнамцев из-за полного отсутствия подобных в их родном языке <...>вьетнамские существительные не склоняются (значит, нет падежных форм, нет форм рода и числа), они образуются сложением слов, например, «nhà» – «дом», «người» – «человек» – односложные; «quần áo» – «одежда», «nhà máy» – «завод» – многосложные» [5, с. 601].

Соответственно, изучение темы «Имя существительное как часть речи» представляет определенную сложность в работе с обучающимися из Вьетнама, которым предстоит познакомиться с лексико-грамматическими категориями рода, числа и падежа. При этом отдельное внимание студентов следует обратить на то, что категория рода у имени существительного является синтаксически независимой – род имени существительного определяет родовую форму согласуемых с ним слов: *интересный фильм, интересная книга, интересное при-*

**ключение.** Существительные разных родов различаются системой склонения. При этом во множественном числе род у имени существительного не определяется. В отличие от рода, категории числа и падежа являются словоизменяемыми. Иными словами, иностранным обучающимся важно усвоить, что имя существительное имеет род и изменяется по числам и падежам. Как справедливо отмечено, «изучение грамматического рода в русском языке иностранными обучающимися имеет очень большое значение. Особенно важна эта тема для студентов, в родном языке которых отсутствует грамматический род» [2, с. 27].

Для того чтобы разнообразить формы работы на занятиях, а также закрепить изученный материал можно предложить обучающимся отгадать загадки об имени существительном и его падежных формах, составленные автором методической литературы И.Д. Агеевой: «Все что существует, оно обозначает, // На вопросы КТО? и ЧТО? верно отвечает. // А чтоб не обижался весь честной народ, // Оно всегда имеет и число, и род. // У него к тому же три склоненья есть, // Падежей различных сразу целых шесть» [1, с. 176].

В приведенной загадке в лаконичной форме перечислены основные грамматические признаки существительного в русском языке: вопросы, на которые оно отвечает, а также названы категории рода, числа, склонения (с упоминанием количества падежей).

Отгадывание загадок про разные падежи позволит повторить вопросы, на которые они отвечают, а также предлоги, с которыми они употребляются. Например, в загадке об именительном падеже охарактеризована его отличительная особенность – он никогда не употребляется с предлогами: «Предлогов с детства не люблю, // С собой их рядом не терплю. // Мои вопросы – ЧТО? и КТО? – Не перепутает никто» [1, с. 179].

В загадке о винительном падеже перечислены все предлоги, с которыми он употребляется, а также названы вопросы, на которые он отвечает: ««КОГО винить, спросите у меня, // Без обвинений не проходит дня. // Но я могу не только обвинять, // ЧТО вижу, тоже вам могу сказать. // Предлоги «в» и «на», и «под» // Со мной найдете без хлопот. // Предлоги «через», «про» и «за» // Вам тоже бросятся в глаза. // Так кто же умный самый тут, // Кто скажет, как меня зовут?» [1, с. 180].

Отгадывание приведенных загадок позволит не только пробудить познавательную активность иностранных обучающихся, но и будет способствовать систематизации знаний по теме «Имя существительное».

Наряду с грамматическими трудностями при усвоении языковых единиц русского языка вьетнамские учащиеся сталкиваются и с лексическими сложностями. В частности, в процессе изучения такого явления языковой многозначности, как омонимия, характеризующего лексико-семантическую систему каждого языка. При этом «несмотря на наличие во вьетнамском языке омонимов<...> различие русских омонимов и паронимов является большим камнем преткновения при изучении языка» [4, с. 601].

Большая часть омонимов в русском языке представлена именами существительными. Для того чтобы проверить, насколько хорошо обучающиеся различают значения слов-омонимов, а также контекст употребления многозначных слов, можно также предложить отгадать загадки: «*Первый* замки на дверях отпирает, // *Жажду второй* нам в жару утоляет, // *Третьего* встретить ты в нотной тетрадке, // *Даст вам четвертый* разгадку к загадке, // *Пятый* открутит, закрутит вам гайку, // *Что же такое* скорей отгадай-ка (курсив автора)» [1, с. 55].

Слово «ключ» в русском языке имеет пять основных значений: «1. Металлический стержень особой формы для отпираания и запираания замка. *Запереть на к.* 2. Приспособление для отвинчивания или завинчивания гаек, откупоривания, завода чего-н. *К. для часов. Гаечный ключ.* 3. *перенос.* То, что служит для разгадки, понимания чего-н., овладения чем-н. *К. к шифру. К. местности* (господствующая позиция; спец.). 4. Знак в начале нотной строки, определяющий значение нот (спец.). Скрипичный ключ. 5. Верхний камень, замыкающий свод сооружения (спец.) <...> *Ключевая позиция* (курсив автора)» [6, с. 357]. Наряду с этим слово «ключ» имеет еще одно значение – «бьющий из-под земли источник, родник. *Вода бьет ключом* (стремительной струей) (курсив автора)...» [6, с. 357].

Следует отметить, что во вьетнамском языке русскому слову «ключ», употребляемому в разных значениях, соответствуют шесть отдельных слов и словосочетаний: ключ для отпираания замка – «chốt khóa»; гаечный ключ – «cờ lè»; ключ для пароля, шифрования – «chìa khóa mật mã»; скрипичный ключ – «khóa âm ba»; арочный верхний камень строения – «Đá phía trên đống vòm của cầu trúc»; родник – «nguồn phun ra từ dưới lòng đất». Знакомство студентов с текстом загадки И.Д. Агеевой позволит наглядно проиллюстрировать такое явление русского языка, как полисемия.

После отгадывания загадки обучающимся можно предложить составить словосочетания и предложения со словом «ключ» и употребить его во всех значениях. Это позволит развить лексико-грамматические навыки и языковое мышление студентов.

Не менее интересной формой работы является отгадывание «двойных загадок» (загадок, отгадками к которым являются слова-омонимы), написанных современным поэтом В.Д. Нестеренко:

«Бывает в квадрате –  
Сложны с ним задачи.  
Бывает в земле –  
В огороде, на даче» [4, с. 74]

В процессе чтения и отгадывания загадки следует обратить внимание студентов на то, что во вьетнамском языке существуют два совершенно разных слова: квадратный корень – «Căn bậc hai» и корень растения – «nguồn gốc».

Отдельное внимание в процессе изучения морфо-

логических особенностей существительного следует обратить на то, что в русском языке существуют несклоняемые имена существительные такие, как метро, пальто, какао, кофе, кафе, радио, кино и многие другие. Для того чтобы закрепить этот материал, также можно предложить отгадать загадки с подвохом, сочиненные И.Д. Агеевой («загадки-обманки»), знакомство с которыми поможет предотвратить возможные ошибки в употреблении вышеназванных существительных: «Каждый день мы поутру // Все спускаемся в мет... // Очень нужно детворе // Ехать в школу на мет... // И из школы мы домой // Возвращаемся мет... // Ну и в секцию потом // Добираемся мет... // Хоть уж возрастом старо // Не подводит нас мет...» [1, с. 175].

Определенные лексико-грамматические трудности у вьетнамцев возникают при изучении темы «Имя прилагательное». Особый акцент здесь следует сделать на дифференциальных грамматических признаках этой части речи в русском и вьетнамском языках. Прилагательное во вьетнамском языке, так же как и в русском, обозначает признак предмета. Однако, в отличие от русского языка, «во вьетнамском языке прилагательное не согласуется с определяемым им существительным в роде, числе и падеже и ставится после определяемого существительного. Этим и объясняется то, что в русской речи вьетнамцев часто встречаются ошибки типа \*Я читаю книгу интересный (вместо Я читаю интересную книгу)» [3].

Именно поэтому правилам согласования прилагательного и существительного следует уделить особое внимание на занятиях по изучению грамматических категорий прилагательного. Закреплению пройденного материала будет способствовать отгадывание следующей загадки: «Художницу нашу знает весь свет: // Раскрасит художница всякий предмет. // Отвечает всегда на вопросы такие: // КАКОЙ? КАКАЯ? КАКОЕ? КАКИЕ? // С папой Существительным // Живет на редкость дружно: // Изменит окончание, // Когда ему так нужно. // Она с ним не расстанется // Никогда уже: // Стоит с ним в одном роде, // Числе и падеже» [1, с. 176–177].

Не менее продуктивным является использование грамматических загадок на занятиях, посвященных изучению глагола как части речи. Следует отметить, что морфологические категории русского глагола существенно отличаются от грамматических признаков глагола во вьетнамском языке: «категории лица, числа и рода, свойственные русскому глаголу, во вьетнамском языке отсутствуют» [3]. В связи с этим при изучении темы «Глагол» особое внимание следует уделить рассмотрению спряжения глаголов, правилам написания их личных окончаний. На начальном этапе знакомства с русским глаголом целесообразно предложить обучающимся отгадать следующую загадку: «Он предметы оживляет, // Всех их в дело вовлекает, // ЧТО им ДЕЛАТЬ говорит, // Строго сам за тем следит. // Он три

времени имеет // И спрягаться он умеет...» [1, с. 176].

Как уже отмечалось, отсутствие согласования между словами разных частей речи является отличительной особенностью вьетнамского языка. Количественные числительные в нем также не согласуются с существительным в роде, числе и падеже, поэтому на занятиях, посвященных теме «Числительное как часть речи», хорошим иллюстративным материалом станет знакомство с текстом загадки, в которой приводятся основные морфологические признаки числительного (вопросы, на которые отвечает, и что обозначает): «Быстро предметы оно сосчитает, // Строгий порядок при счете их знает. // На два вопроса ответит вам только, // Эти вопросы КОТОРЫЙ? и СКОЛЬКО? // Цифры частенько его заменяют, // Люди его в устной речи склоняют, // Часто при этом они ошибаются, // Как звать его, кто скорей догадается?» [1, с. 177].

Основной акцент в загадке сделан на определении дифференциальных признаков числительного как части речи, которая обозначает количество предметов или их порядок при счете, а также характеризуется особыми формами склонения и словообразования.

Загадки можно также использовать на занятиях по изучению лексического многообразия русского языка: фразеологизмов, пословиц, поговорок. В качестве иллюстративного материала могут быть использованы «загадки, загаданные пословицами» (определение И.Д. Агеевой). Особенно интересна эта форма будет для обучающихся из Вьетнама, которые знакомятся с новой для них культурой. Пословицы отражают коллективный опыт этноса, заключают в себе народную мудрость. Большинству пословиц присущ назидательный смысл. В основе кодирующей части загадки о слове лежат три пословицы: «Оно пуще стрелы разит. // Оно не воробей, вылетит – не поймашь. // Оно – серебро, а молчание – золото» [1, с. 111].

Отгадать эту загадку студентам будет несложно, поскольку во вьетнамском языке существуют эквиваленты двух последних пословиц: «Lời nói không phải là một con chim sẻ, nó sẽ bay ra – bạn sẽ không bắt được nó» и «Lời nói là bạc và im lặng là vàng».

После нахождения отгадки следует предложить студентам объяснить смысл приведенных пословиц, привести примеры ситуаций, когда они могут употребляться.

Таким образом, использование грамматических загадок о частях речи и системе падежных форм, а также «двойных загадок» и «загадок, загаданных пословицами» на занятиях по русскому языку как иностранному призвано выполнить сразу несколько функций: обучающую, познавательную-эвристическую и иллюстративную. Процесс загадывания и отгадывания загадок позволит не только разнообразить формы работы, но и развить у студентов способность к анализу, обобщению, поможет сформировать у них умение самостоятельно делать выводы и приходиться к определенным умозаключениям.

### Библиографический список

1. *Агеева И.Д.* Новые загадки про слова. М.: Сфера, 2003.
2. *Глазунов М.В.* Изучение категории рода на занятиях по русскому языку как иностранному // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 7-3 (109). С. 27–32.
3. *Зьонг Дык Ниет.* Русская грамматика в сопоставлении с вьетнамской // URL:<http://journal.pushkin.institute/archive/archive/1982/82-4> (дата обращения: 05.01.2022).
4. *Нестеренко В.Д.* 500 загадочных стихов для детей. М.:ТЦ Сфера, 2017. 96 с.
5. *Нгуен Тхи Хань.* Трудности при обучении вьетнамских студентов аудированию русской речи // Молодой ученый. 2016. № 19 (123). С. 600-603. URL: <https://moluch.ru/archive/123/33985/> (дата обращения: 08.01.2022).
6. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. / Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: ООО Оникс 21 век. 1200 с.

### References

1. *Ageeva I. D.* New riddles about words. Moscow: Sphere, 2003.
  2. *Glazunov M.V.* Studying the category of gender in the classroom in Russian as a foreign language // International research journal. 2021. No. 7-3 (109). Pp. 27–32.
  3. *Duong Duc Niem.* Russian grammar versus Vietnamese // URL: <http://journal.pushkin.institute/archive/archive/1982/82-4> (date accessed: 01/05/2022).
  - 4.
  5. *Nguyen Thi Hanh.* Difficulties in teaching Vietnamese students to listen to Russian speech // Young Scientist. 2016. No. 19 (123). S. 600-603. URL: <https://moluch.ru/archive/123/33985/> (date accessed: 01/08/2022).
  6. *Ozhegov S.I.* Dictionary of the Russian language. / Under total. ed. prof. L.I. Skvortsova. 24th ed., Rev. M.: LLC Onyx 21st century. 1200 p.
-

УДК 373.5

UDC 373.5

**ТИХИЙ В.И.**

кандидат географических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева  
E-mail: tikhiiivi@yandex.ru

**ФЕДЯЕВА Т.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры зоологии, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева  
E-mail: fedyaevatv-orel@mail.ru

**КУДИНОВА А.Ю.**

учитель географии, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение – Овсянниковская средняя общеобразовательная школа Орловского района Орловской области  
E-mail: kudinovaalina2019@yandex.ru

**TIKHII V.I.**

Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Orel State University  
E-mail: tikhiiivi@yandex.ru

**FEDYAEVA T.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Zoology, Orel State University  
E-mail: fedyaevatv-orel@mail.ru

**KUDINOVA A.YU.**

geography teacher, municipal budgetary educational institution - Ovsyannikovskaya secondary school of the Oryol district of the Oryol region  
E-mail: kudinovaalina2019@yandex.ru

### ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

#### FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN THE PROCESS OF TEACHING GEOGRAPHY

*В данной статье рассматриваются аспекты формирования универсальных учебных действий в процессе обучения географии. Раскрыта сущность коммуникативных универсальных учебных действий, а также показана специфика их применения в процессе обучения. На примере авторского проекта представлена продуктивность использования проектной деятельности в формировании учебных действий.*

*Ключевые слова:* коммуникативные универсальные учебные действия, метод проектов, условия формирования коммуникативных учебных действий, проектная деятельность, география.

*This article examines aspects of the formation of universal educational actions in the process of teaching geography. The essence of communicative universal educational actions is revealed and the specificity of their application in the learning process is shown. On the example of the author's project, the productivity of the use of project activities in the formation of educational activities is presented.*

*Keywords:* communicative universal learning activities, project method, conditions for the formation of communicative learning activities, project activities, geography.

В условиях современной школы остро возросла необходимость появления новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса. В паспорте специальности 13.00.02 подчеркивается важность теоретических основ создания и использования новых педагогических технологий и методических систем обучения, реализованных на базе информационных и коммуникационных технологий, обеспечивающих развитие учащихся на разных ступенях образования. Одной из таких форм обучения, направленной на личностно-ориентированный подход в обучении и мотивации школьников, является формирование универсальных учебных действий.

В современном мире происходит модернизация школьного образования, во время которой Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения, основанный на компетентностно-деятельностном подходе в обучении, обеспечивает достижение планируемых результатов образования и создает основу для самостоятельного успешного освоения обучающимися новых знаний, компетенций, видов и способов деятельности.

В соответствии с ФГОС второго поколения, главной целью основного общего образования является формирование разносторонне развитой личности, способной находить нестандартные решения для всех видов проблем и задач. В соответствии с этими требованиями одной из важнейших задач современной школы является развитие у учащихся творческих интересов и навыков работы с источниками информации, создание условий для самореализации, формирование способностей и умений применять знания, полученные в ходе учебной деятельности, на практике и в повседневной жизни.

В настоящее время перед учителем встает важнейшая задача – организовать деятельность учащихся, в ходе которой могут формироваться универсальные учебные действия, овладение которыми позволяет самостоятельно мыслить, ставить цели, решать задачи, строить гипотезы, а также проводить исследования.

Для успешного формирования учебных действий необходимо не только правильно выбрать содержание образования, но и создать обучающую среду, которая способна повысить качество образования [3, с. 38].

География, как учебный предмет, обладает уникальными возможностями для формирования универсальной учебной деятельности, поскольку происходит обогащение учебного процесса новыми методами и технологиями обучения, которые позволяют развивать у учащихся способность к самостоятельному овладению знаний [2, с. 50].

В методике обучения географии под универсальными учебными действиями, принято понимать такое сочетание действий учащихся, которое способствует обеспечению самостоятельному усвоению новых знаний, а также содействуют развитию социокультурных и нравственных компетенций.

Универсальные учебные действия носят именно универсальный характер, так как они:

1. Способны обеспечить успешное усвоение полученных знаний;
2. Способствуют освоению познавательной, коммуникативной, практической, исследовательской и другим видам деятельности;
3. Создают условия для всестороннего развития личности учащихся.

Универсальные учебные действия являются многокомпонентным образованием. В их составе были выделены четыре блока основных видов: личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные.

В блок личностных универсальных учебных действий входят именно те действия, которые ориентируются на целостно-смысловую ориентацию обучающихся, а также на социальные роли и межличностные отношения.

В личностно-ориентированном обучении необходимо выделяются два типа действий (Табл. 1).

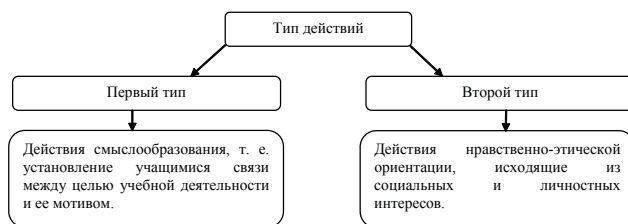


Рис. 1. Типы действий, необходимые в личностно-ориентированном обучении.

Коммуникативные учебные действия обеспечивают социальную компетентность учащихся. При их успешном освоении каждый ученик способен самостоятельно планировать сотрудничество с учителем и ровесниками, наиболее четко и полно выражать мысли, участвовать в коллективном обсуждении проблемы, а также управлять своим поведением.

Блок регулятивных учебных действий направлены на формирование способностей к организации учебно-познавательной деятельности (Табл. 2).

В свою очередь, познавательные действия разделяются на три составляющие:

1. Общеучебные и знаково-символические действия.
2. Логические действия.
3. Действия постановки и решения проблем.

Как правило, познавательные учебные действия представляют собой действия, которые направлены на планирование, осуществление и анализ познавательной деятельности [2, с. 51].

Таким образом, действия, обладающие широким спектром направленности, применимые в разных предметных областях, а также в жизненных ситуациях, представляют собой универсальные учебные действия. Формирование учебных действий является наиболее приоритетной задачей для учителя, так как именно они способствуют самостоятельному освоению новых знаний, умений.

Таблица 1.

Система универсальных учебных действий

Личностные	Коммуникативные	Регулятивные	Познавательные
Действия самоопределения, смыслообразования, самооценки; действия нравственно-этического оценивания.	Действия по осуществлению совместной деятельности и межличностного общения; действия, обеспечивающие познавательную, а также личную рефлексию.	Целеобразование, планирование, контроль, прогнозирование, оценка.	Общеучебные, логические, знаково-символические и исследовательские действия.

Таблица 2.

Характеристика регулятивных универсальных учебных действий

Виды действий	Характеристика состава действий
Целеполагание	Постановка цели и задачи учебной деятельности
Планирование	Составление плана и последовательности действий
Прогнозирование	Предсказание результата и уровня усвоения знаний
Контроль	Сопоставление способа действия и результата с образцом для выявления каких-либо отличий
Коррекция	Внесение необходимых дополнений
Оценка	Осознание качества и уровня усвоения знаний
Саморегуляция	Мобилизация сил и энергии для преодоления каких-либо препятствий



Как правило, к универсальным учебным действиям (УУД), осваиваемым в процессе обучения географии, относятся:

1. Умения пользоваться различными видами географических карт и современными технологиями.
2. Умения владеть географическими понятиями.
3. Способность находить информацию из различных источников, уметь ее классифицировать.
4. Умения самостоятельно производить сравнительный анализ различной информации и делать выводы.
5. Способность ориентироваться на местности.

Необходимо помнить, что формирование универсальных учебных действий в процессе обучения географии определяется тремя взаимосвязанными положениями:



Рис. 2. Взаимосвязанные положения по формированию универсальных учебных действий.

В современном мире урок географии – урок, на котором у учащихся должны реализоваться разные виды учебных действий, которые будут направлены на освоение личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных видов универсальных учебных действий [2, с. 51].

В ходе формирования универсальных учебных действий в процессе обучения географии следует сделать акцент на работу с учебником, а также с его компонентами. Важно помнить, что при работе с научной информацией необходимо уделять внимание комплексному и страноведческому подходу, которые способствуют достижению личностных и метапредметных результатов [1, с. 47].

Именно работа с различными компонентами учебника создает условия для успешного формирования универсальных учебных действий. При работе с учебным пособием у каждого ученика происходит воспроизведение изученного материала с использованием актуализации опорных знаний, логико-структурный анализ информации с разделением научного текста на логические части, объяснение каких-либо географических объектов и явлений, их основных черт сходства и различия, а также разносторонняя практическая деятельность.

Одним из важнейших учебных действий, которое осваивают учащиеся в процессе обучения географии, является умение пользоваться различными видами кар-

тографических пособий. В зависимости от задач, которые изначально были поставлены учителем перед учащимися, методы работы с географическими картами могут быть направлены на индивидуальную или групповую работу.

В то же время при групповой работе целесообразно применять активные и проблемные формы обучения, которые формируют познавательные и коммуникативные учебные действия.

При изучении географии учащимся предлагается выполнять различные проекты, которые играют важную роль в процессе обучения. Суть их заключается в самостоятельном усвоении учащимися школьного материала по географии и конкретного результата в виде конечного продукта деятельности, который способен сделать обучение, связанным с жизнью.

Проектная деятельность обучающихся, выступающая в роли основного средства достижения метапредметных результатов, является главным способом достижения результатов, которые предъявляются Стандартом ФГОС.

При работе над различными проектами у учащихся осуществляется внутрипредметная интеграция. Каждый ученик с помощью проектной деятельности самостоятельно контролирует свой учебный процесс, ставит цели и находит решение поставленным задачам, а также оценивает полученные результаты [4, с. 27].

Метод проектов повышает степень самостоятельности и инициативности учащихся, формирует их познавательную деятельность, создает условия для формирования навыков презентации проекта и ведения диалога. Проектная деятельность помогает подготовить учащихся к жизни в современном мире, развивает коммуникативные способности, способствует развитию общечеловеческих качеств человека.

Таким образом, при формировании универсальных учебных действий основная задача учителя заключается в построении учебного процесса таким образом, чтобы ученики научились самостоятельно добывать знания, осваивая новые приемы и умения, то есть, тем самым, осуществляя системно-деятельностный подход к усвоению знаний учащимися.

В современном мире каждому успешному человеку необходимо быть социально компетентным и коммуникативно-активным человеком, который способен самостоятельно наиболее четко и полно выразить мысли, участвовать в коллективном обсуждении проблемы, а также четко планировать свое сотрудничество с людьми.

Социальную компетентность учащихся обеспечивают коммуникативные учебные действия. География, как учебный предмет, имеет широкий спектр формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Наиболее эффективно формирование коммуникативных действий у обучающихся происходит при работе в группе, так как именно групповая работа способна мотивировать учащихся, пробудить у них познавательный интерес и стремление к самостоятельному оцениванию своей деятельности.

Одним из главных методов, позволяющим формировать коммуникативные учебные действия, является метод проектов, реализация которого на уроках географии позволяет учителю грамотно организовать познавательную деятельность учащихся.

Так, например, в ходе формирования коммуникативных учебных действий при обучении географии в 7 классе можно провести авторский эксперимент.

Цель эксперимента: проверка влияния метода проектов на педагогические условия формирования коммуникативных учебных действий.

В соответствии с целью эксперимента были поставлены следующие задачи:

1. Исследовать исходный уровень развития коммуникативных универсальных учебных действий школьников.

2. Рассмотреть материал для проектной деятельности, который может способствовать формированию и развитию коммуникативных учебных действий при изучении географии в 7 классе.

3. Проанализировать эффективность проектной деятельности в ходе формирования коммуникативных учебных действий в образовательном процессе.

Возраст учащихся: 12-13 лет

Этапы эксперимента:

1. Констатирующий этап:

Цель данного эксперимента сводится к изучению влияния метода проектов на формирование коммуникативных учебных действий учащихся при изучении физической географии. Поэтому учитель может предложить учащимся 7 класса информационно-исследовательский проект «Уникальный материк Африка», в ходе которого будет установлено насколько успешно в каждой группе обучающихся метод проектов влияет на формирование коммуникативных учебных действий.

Для начала учителю необходимо провести анкетирование, в ходе которого учащиеся, отвечая на вопросы, самостоятельно оценивают свое умение выражать мысли, участвовать в обсуждении различных проблем, сотрудничать с людьми. Исходя из результатов анкетирования у школьников можно выявить их «сильные» и «слабые» стороны, а также спланировать дальнейшую деятельность, направленную на формирование коммуникативных учебных действий.

2. Формирующий этап соответственно разделяется на три подэтапа:

1) Подготовительный подэтап:

Учащиеся разделяются на группы по 4-5 человек. В случайном порядке каждая группа выбирает тему и приступает к изучению индивидуального плана, по которому предстоит сделать характеристику материка в форме небольшого проекта. Внимательно изучив предложенное учителем задание, учащиеся разделяют его между собой. Каждый ученик описывает определенный пункт плана.

Предполагаемые темы для проектов могут звучать так:

- Географическое положение и история исследования Африки.

- Геологическое строение и рельеф Африки.
- Климат и гидрографическая сеть Африки.
- Население и страны Африки.

2) Экспериментальный подэтап:

Используя учебники, карты атласа справочную и дополнительную литературу, учащиеся самостоятельно работают над индивидуальной темой. Далее на основании собранного учащимися материала и при помощи компьютерной программы создаются презентации, которые отражают всю специфику проекта.

Работая в группе, учащимся предоставляется возможность доказать важность найденной информации, а также отстаивать свое мнение. По необходимости каждый ученик может получить индивидуальную консультацию учителя.

В ходе работы у учащихся создаются условия для развития дидактических принципов, а именно происходит ориентация на самостоятельный отбор информации, а также оптимальное соотношение содержания и форм изложения.

3) Заключительный подэтап:

Каждая группа учащихся представляет свой проект, сопровождая его презентацией. В ходе работы у школьников происходит активизация познавательной деятельности, расширение кругозора, а также развитие монологической речи. После выступления каждой группы учитель и другие группы учащихся задают вопросы по теме проекта. В ходе обсуждения темы, учащиеся учатся наиболее полно и четко выражать мысли, выстраивать диалог друг с другом, а также управлять своим поведением. После чего учитель оценивает выступление каждой группы.

3. Контрольный этап:

После проведения итогового урока в 7 классе с применением информационно-исследовательского проекта «Уникальный материк Африка», учителю необходимо провести итоговое анкетирование, которое покажет конечный уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий.

Изучив результаты эксперимента, учитель делает вывод о том, насколько успешно в каждой группе обучающихся проектная деятельность влияет на формирование коммуникативных учебных действий.

При этом методическая разработка информационно-исследовательского урока по теме «Уникальный материк Африка» может иметь следующий вид:

Тип урока: урок изучения нового материала.

Цели урока:

1. Сформировать у учащихся представление о географическом положении, геологическом строении и рельефе Африки.
2. Рассмотреть климат и гидрографию материка, изучить наиболее крупные реки и озера.
3. Изучить численность и особенности размещения населения Африки, познакомиться с крупнейшими странами материка.
4. Используя метод проектов, формировать коммуникативные учебные действия у учащихся.

В соответствии с целями урока были поставлены следующие задачи:

1. Формировать у учащихся навыки работы с различными видами географической информации.
2. Сформировать коммуникативные учебные действия.
3. Развить познавательный интерес учащихся к предмету.

Форма организации деятельности учащихся: групповая, коллективная и индивидуальная.

Методы: исследовательские, словесные, наглядные, практические, частично-поисковые.

Предполагаемые результаты: формирование представлений о материке, его географическом положении, геологическом строении, гидрографии и населении. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий, а также умений устанавливать причинно-следственные связи; строить логическое рассуждение и делать выводы.

Оборудование: настенные картографические пособия по теме «Африка», компьютер, мультимедийный проектор, интерактивная доска, сеть Интернет.

Методические рекомендации к проведению урока.

Данный информационно-исследовательский урок по теме «Уникальный материк Африка» следует проводить на двух уроках. Сначала на первом уроке учащиеся получают задание по теме, обсуждают его с учителем, получают консультацию, а затем приступают к его выполнению. На втором уроке каждая группа учащихся представляет свой проект.

#### Первый урок

Ход урока:

##### I Организационный момент

Учитель приветствует учащихся, проверяет их настрой на успешную и плодотворную работу. Проводится анкетирование школьников, по результатам которого учитель выявляет уровень сформированности коммуникативных учебных действий.

Вопрос	Количество баллов(от 1 до 5)
Умеете ли Вы аргументировать и отстаивать свою точку зрения?	
Умеете ли Вы учитывать точку зрения собеседника при решении какой-либо проблемы?	
Умеете ли Вы работать в паре, группе, коллективе?	
Понимаете ли Вы возможность различных позиций и точек зрения на какой-либо вопрос, не совпадающих с собственными?	
Умеете ли Вы строить понятные для партнера высказывания, с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности?	
Прислушиваетесь ли Вы к замечаниям и требованиям учителя, стараетесь ли их выполнять?	
Итог	

Учитель: «Сегодня на уроке мы с вами начнем совершать путешествие по Африке, в ходе которого узнаем много нового и интересного. Очень часто Африку называют уникальным материком. Как вы думаете в чем заключается уникальность данного материка?»

#### II Актуализация знаний

Учитель предлагает учащимся создать проекты по теме «Уникальный материк Африка». Учащиеся обсуждают вместе с учителем план действий, вспоминают основной материал по теме «Африка». Учитель предлагает более подробно изучить географическое положение, геологическое строение, рельеф, климат и гидрографию материка, наиболее крупные реки и озера, население и страны Африки.

Учитель объясняет учащимся, что им предстоит работать в группах по 4-5 человек. Для работы школьники могут использовать географические пособия, дополнительную справочную литературу и ресурсы сети Интернет. Задача обучающихся заключается в том, чтобы найти материал по теме, изучить его, проанализировать и представить его на уроке в виде мини-проекта.

#### III Изучение новой темы

Учитель: «Итак, давайте подумаем, какие темы будут рассматриваться в нашем информационно-исследовательском проекте?».

Учащиеся предлагают свои формулировки тем для исследования, в свою очередь, учитель помогает их корректировать и записывает на доске.

Предполагаемые темы для проектов могут звучать так:

- Географическое положение и история исследования Африки.
- Геологическое строение и рельеф Африки.
- Климат и гидрографическая сеть Африки.
- Население и страны Африки.

Далее происходит организация и осуществление деятельности учащихся.

Класс делится на группы, каждая группа выбирает тему для исследования и приступает к выполнению задания. По мере необходимости учитель консультирует каждую группу.

#### IV Домашнее задание

В конце урока учитель задает домашнее задание, при выполнении которого учащиеся доделывают свои мини-проекты.

#### Второй урок

Ход урока:

##### I Организационный момент

Учитель приветствует учащихся, проверяет их настрой на успешную и плодотворную работу.

Учитель: «Сегодня на уроке мы с вами продолжим путешествие по Африке. Каждая группа будет защищать свои проекты, которые подготовила по определенной теме из списка. Итак, давайте приступать к защите».

#### II Защита проектов

Каждая группа представляет свой мини-проект. После защиты учащиеся вместе с учителем беседуют по теме проекта и делают выводы. Учитель оценива-

ет способность учащихся выражать и аргументировать свое мнение, умение прислушиваться к сверстникам, работать в группе.

#### III Обобщение и закрепление материала

Учитель: «Итак, мы прослушали все проекты. Все они были познавательные и интересные. Давайте теперь ответим на вопрос: «Почему же Африку называют уникальным материком?»

#### IV Рефлексия

Далее учитель проводит такое же анкетирование учащихся, как на первом уроке. Затем происходит оце-

нивание работы учащихся, в результате которой школьники получают оценки за урок.

#### V Домашнее задание

Мини-сочинение на тему «Достопримечательности Африки, которые я бы хотел посетить».

Таким образом, при формировании учебных действий в географическом образовании учителю необходимо ориентироваться на личностно-деятельностное, практико-ориентированное, а также проблемное обучение, в ходе которого необходимо использовать активные, проблемные и групповые методы и формы обучения.

### Библиографический список

1. *Амвросьева Л. В.* Методические аспекты формирования универсальных учебных действий в процессе обучения географии в школе // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования» 2020. №2 (6) / июль. С. 44–54.
2. *Дьяченко И. В.* Методическая система формирования универсальных учебных действий в процессе географического обучения // Современное педагогическое образование № 2 / «КноРус» Москва 2021 С. 50–52.
3. *Найденова И. А.* Обучающая среда для развития УУД через проектную деятельность // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. Казань: Бук, 2014. С. 38–41.
4. *Хлапушина К. Б., Савина Л. Н.* Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий у обучающихся / Вестник Пензенского государственного университета. 2015. №2 (10) С. 27–31.

### References

1. *Amvrosyeva L. V.* Methodological aspects of the formation of universal educational actions in the process of teaching geography at school // Scientific and methodological electronic journal «Kaliningrad Bulletin of Education» 2020. №2 (6) / July. Pp. 44–54.
  2. *Dyachenko I. V.* Methodical system of formation of universal educational actions in the process of geographical education // Modern pedagogical education No. 2 / «KnoRus» Moscow 2021. Pp. 50–52.
  3. *Naydenova, I. A.* Training environment for the development of the ULA through project activities // Innovative pedagogical technologies: materials of the Intern. scientific. Conf. Kazan: Buk, 2014. Pp. 38–41.
  4. *Khlopushina K. B., Savin, L. N.* Project activity as means of formation of universal educational actions of students / Bulletin of the Penza State University. 2015 No. 2 (10) Pp. 27–31.
-

УДК 378

UDC 378

**ХМЫЗОВА Н.Г.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: nkhmyzova\_zbk@mail.ru

**КУЗНЕЦОВА Е.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: Elena-dav08@mail.ru

**KHMYZOVA N.G.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Vocational Training and Business, Orel State University  
E-mail: nkhmyzova\_zbk@mail.ru

**KUZNETSOVA E.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Professional Education and Business, Orel State University  
E-mail: Elena-dav08@mail.ru

## ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ МОДУЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (ПО ОТРАСЛЯМ)

### PRACTICE-ORIENTED MODULES FOR THE FORMATION OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES FOR BACHELORS OF VOCATIONAL TRAINING (BY INDUSTRY)

*В статье представлены рекомендации по разработке и внедрению практико-ориентированных модулей для подготовки бакалавров профессионального обучения в изучении методических основ педагогической деятельности. Представлена концепция внедрения модульных блоков, имитирующие педагогическую деятельность, в которых дидактические условия формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов обеспечиваются посредством использования проектного метода решения проблемных задач, игровых упражнений, ситуационных задач в процессе их профильной подготовки.*

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, педагог профессионального обучения, практико-ориентированные модули, имитационная деятельность, игровые ситуации.

*The article presents recommendations on the development and implementation of practice-oriented modules for the preparation of bachelors of vocational training in the study of the methodological foundations of pedagogical activity. The concept of the introduction of modular blocks imitating pedagogical activity is presented, in which the didactic conditions for the formation of professional competencies of future teachers are provided through the use of a project method for solving problem problems, game exercises, situational tasks in the process of their profile training.*

*Keywords:* professional competence, teacher of professional training, practice-oriented modules, simulation activities, game situations.

Факторы интенсивности информационного и технологического развития общества, ведут к координальным изменениям в системе профессионального образования, а по некоторым аспектам существенно меняют подходы к проектированию образовательной среды в подготовке педагогических кадров вуза.

Сегодня мы наблюдаем особый спрос на специалистов, имеющих высокий уровень профессиональной квалификации, стремящихся к качественным результатам инновационной деятельности, соответствующих новым вызовам происходящим изменениям в обществе [5]. Матричные индикаторы сформированности профессионального профиля обучающихся знаниями, умениями и личными достижениями, определяют возможность успешного карьерного роста, получения результатов материального и психологического удовлетворения от деятельности.

В осуществлении практики профессионального образования бакалавров профессионального обучения выделяют приоритетные задачи, которые в первую очередь направлены на решение вопросов личностного роста будущих педагогов в подготовке к педагогиче-

ской деятельности. Одним из важнейших компонентов в реализации задач профессионального образования обучающихся, развития мотивации к изучению основ педагогической деятельности как системного запуска личного становления будущего педагога, является определение организационных условий проектирования индивидуальной траектории в образовательной среде.

Нами будут рассмотрены дидактические условия для развития компетенции, необходимые для подготовки выпускника к решению педагогических, организационно-управленческих, проектных задач в учреждениях профессионального образования. В качестве практико-ориентированных результатов в реализации, которых мы рассматриваем системное формирование высоконравственной, целеустремленной личности, способной к творческой деятельности и профессиональному саморазвитию в процессе профессиональной подготовки в университете.

Речь идет о формировании универсальных компетенциях (УК), общепрофессиональных компетенциях (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК), которые

должны быть сформированы в результате реализации основной образовательной программы подготовки педагогических кадров, согласно требованиям ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям). Представим анализ реализации данной образовательной программы, в которой решаются задачи по формированию тесно взаимодействующих общепрофессиональных компетенций (ОПК), на развитие которых направлено содержание практико-ориентированных модулей имитационного моделирования профессиональной деятельности.

Рассмотрим основные категории необходимых компетенций, влияющих на личностное становление будущих педагогов профессионального обучения, их активное включение, и погружение в процессе изучения педагогической деятельности.

Углубленная профессиональная подготовка обучающихся по профдисциплинам начинается со второго курса, но нам приходится констатировать, что студентам трудно осуществлять переход от фундаментальных основ к применению знаний и умений в профессиональной деятельности. Необходимо научить будущих педагогов профессионального обучения организовывать совместную деятельность с субъектами образовательного процесса, уметь ориентироваться в проектировании содержания образовательной среды, применять фундаментальные аспекты построения педагогической деятельности и т.д. (УК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-7, ПК-2, ПК-3, ПК-9) [1, 2], которые закладываются на адаптивном этапе изучения педагогической деятельности в процессе дисциплин «Педагогика», «Психология», «Основы специальной педагогики и психологии».

УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.

ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием ИКТ).

ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том, числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ

ПК-2 Способен разрабатывать, обновлять программное и учебно-методическое обеспечение учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практик и планировать занятия.

ПК-3 Способен решать задачи воспитания, развития и мотивации, обучающихся в учебной, учебно-

профессиональной, проектной, научной и иной деятельности по программам СПО и (или) ДПП.

ПК-9 Способен осуществлять организационно-педагогическое сопровождение методической деятельности.

Принимая во внимание, что профессиональная компетентность педагога профессионального обучения определяется совокупностью профессиональных и личностных качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности, способностью квалифицированно решать образовательные и воспитательные задачи совместно с обучающимися. Следовательно, особое значение приобретают инновационные аспекты научного и практического знания моделирования образовательной среды, умения адаптироваться в информационном пространстве, целенаправленно повышать уровень самообразования, обладать профессиональным мышлением с креативной составляющей.

Анализ деятельности подготовки будущих педагогов профессионального обучения (по отраслям) в период первых самостоятельных шагов применения методических основ в разработке уроков производственного обучения в учреждениях СПО нами были выявлены основные трудности, которые возникают у студентов на практических занятиях, практиках, при контрольных срезах, заключаются в следующем:

1. В изучении основ методической деятельности у будущих педагогов профессионального обучения возникает проблема формировать мотивационные, целевые, оценочные аспекты занятий, неумение четко сформулировать цель занятия по подготовке к профильным дисциплинам, подобрать варианты методов и форм профессионального обучения, опираться на методику воспитательной работы, проектировать образовательный процесс и т.д.

2. В результате контрольной проверки сформированности методических умений и навыков были выявлены следующие проблемы, связанных с уровнем их сформированности – неумение выделять четкую цель каждого проводимого урока, отбирать необходимый материал настолько целесообразно и системно, чтобы эффективность каждого академического часа была максимальной.

3. Выявлены проблемы относительно задачи формирования профессионального мышления – отсутствие возможности определять фундаментальные и ключевые аспекты, подбирать информационный материал для профессионального обучения, неправильная интерпретация существенных следственных признаков и связей в педагогической деятельности.

Важность определения траектории формирования профессиональных компетенций будущих педагогов, обусловлена отражением его личности, его профессиональных способностей, его творческой направленности. И наиболее частая проблема начинающих педагогов состоит в слабом определении и выборе способов практической деятельности для личностного развития в профессиональной деятельности.

Считаем, что в проектировании образовательного процесса определяют дидактические условия, которые позволяют обратить внимание на особенности процесса развития профессиональных знаний, умений и навыков путем алгоритма профессиональных действий будущего педагога. Такой подход позволяет разработать модульность системы формирования компетенций у обучающихся, посредством внедрения практико-ориентированных модулей образовательного процесса. Особенно важно в процессе профессионального становления обучающихся определить пути получения новых знаний о трудовой деятельности, о приемах постановки, формулировки профессиональных задач, этапах принятия, выработки и реализации новых стратегических решений в профессиональной деятельности.

Соответственно образовательный процесс формирования профессиональных компетенций необходимо рассматривать посредством следующих организационных педагогических аспектов:

1. Системный аспект. Связан с регулярным внедрением обучающихся в процесс решения профессиональных задач. Обучающие задания, которые предлагаются в рамках образовательной деятельности направлены на решение проблемных и критических ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности. Решение таких задач позволяет формировать и развивать определенную алгоритмичную модель мышления.

2. Практико-ориентированный аспект. Применение подобранных решений на практике. В рамках образовательного процесса данный аспект реализуется обучающимися на практических занятиях, когда им предлагается ориентированная симуляция будущей профессиональной деятельности. Свои профессиональные решения они могут представлять в презентациях, докладах, проектах и т.д.

Таким образом, необходимо организовать деятельность обучающихся по формированию у них профессиональных компетенций в имитационной деятельности, уточняя и конкретизируя способы развития таких специальных навыков и умений, которые были бы направлены на развитие профессионального мышления будущих педагогов (самостоятельность в принятии решений, системность подходов к проблемным задачам, подвижность ума, логичность и глубина ответов).

Необходимо учитывать, что в процессе подготовки к педагогической деятельности у них формируются новые качества, согласно профессиограмме педагога, что позволяет развивать индивидуальные качества характера, не исключая и самобытность личности. Формирование любых профессиональных и личных качеств обучающихся, их развитие происходит только в результате активной деятельности, направленной на усвоении опыта и получения знаний. Процесс формирования профессионального педагогического мышления напрямую связан с решением совокупности из трех задач:

1. Восприятием обучения как целенаправленной, регулируемой преподавателем и самим обучающимся, деятельности. Данная деятельность предполагает усво-

ение обучающимися специфических знаний и навыков умственного труда как системы сложных действий.

2. Ознакомлением со способами формирования профессионального мышления, включающими педагогическое проектирование, моделирование, а так же прогнозирование результатов. К способам профессионального мышления можно отнести: целеполагание, методику воспитания и обучения. Данная задача связана с развитием у обучающихся самостоятельности в выборе профессиональных решений.

3. Применением усвоенных приемов, методов и способов на практике. Крайне важно в рамках образовательного учреждения позволить обучающимся интегрировать их мыслительную деятельность, самостоятельность в реальных условиях, тем самым формируя их профессиональное мышление. Подобное, возможно, осуществить с помощью практических занятий, на которых имитируются условия будущей профессиональной деятельности.

В ходе исследования были использованы дидактические условия в изучении дисциплин педагогической направленности, и мы предлагаем к изучению модель профессионального обучения, состоящую из четырех блоков практико-ориентированных модулей, активно стимулирующих в усвоении содержания дисциплин педагогического цикла, развивающих умения и навыки в практической деятельности.

1. Проектный модуль – задания требуют от студентов построения проектов, составление планов, сценариев и программ. В основе организуется активная деятельность обучающихся, с использованием методов проектного обучения. Одним из путей модернизации педагогического образования в «ОГУ имени И.С. Тургенева» по мнению М.И. Алдошиной являются междисциплинарные проекты разного уровня, внедренные в образовательные программы [3, с. 93]. Поэтому при внедрении модели традиционные формы и методы подготовки к семинарам замещаются включением студентов в учебные, исследовательские, профессиональные проекты. В соответствии с новыми стандартами обучения проектная и исследовательская работа составляет не менее 20 % общей трудоемкости образовательной программы [4]. Определение тематики проектов зависит от образовательных, воспитательных и развивающих задач, решаемых в процессе обучения.

2. Аналитический модуль – задания, предполагают корректирование проведенной работы по изучению учебного материала при изучении специальных дисциплин профессионального цикла.

Например, при изучении педагогических технологий и моделирования образовательного процесса, обучающиеся в организмах педагогических ситуациях «Найди решение», «Выбери вариант действия» анализируют ситуации в поиске ответа на следующие вопросы: Какие педагогические средства (действия) целесообразно применить в данной педагогической ситуации? Каков педагогический смысл его использования? Какие варианты действий возможны в случае неуспеха

действия? (объективные закономерности, характер ситуации и др.).

3. Исследовательский модуль – задания по изучению стороннего опыта экспертов, например, опытных педагогов, наставников. Изучение педагогических технологий и их применение в образовательной организации. Например, предлагаются к изучению опыт отечественных и зарубежных педагогов, практиков в подготовке специалистов. Также очень важным являются передача опыта, экскурсионные наблюдения за работой педагогов в образовательных организациях, экспертов и другие виды деятельности методических объединений, конференций и т.д.

4. Профессиональный модуль – коллективные задания (работа в группе) – фокус-группы, обучающие игры, игровые упражнения, мотивирующие тренинги и симуляторы, имитирующие профессиональные ситуации, решение проблемных вопросов и нахождение альтернативных решений. Например, игра «Знатоки педагогики», «Я – профессионал» и т.д.

Разработка обучающей модели имитационной педагогической деятельности, в которой особое внимание уделяется проектированию практико-ориентированных модулей для подготовки будущих педагогов, их применение позволяют нам их проанализировать и оценить в образовательном процессе, примеры апробированных модулей с практическими заданиями представлены на рисунке 1.

Практический опыт показывает, что практико-ориентированные модули в процессе обучения легко до-

полняются информационным и учебным содержанием, а также целесообразно их проектировать с помощью игровых технологий, в зависимости от поставленных задач. Игровая ситуация подвижна и позволяет моделировать меняющуюся ситуацию в имитации профессиональной деятельности. Например, во время игры игроки должны быстро оценивать профессиональную обстановку, принимать решения и выбирать оптимальную стратегию, позволяющую выиграть. Помимо овладения предметными навыками, в учебных играх, как правило, задействована система наград, которая мотивирует и вовлекает студентов в активную профессиональную деятельность. Огромное количество исследований показали высокую эффективность игровых технологий на всех этапах профессионального обучения.

Разнообразные педагогические технологии, в том числе и игровые в настоящее время могут легко конструироваться в дидактических модулях и служить имитирующей составляющей в профессиональном обучении бакалавров. Это такие технологии и методы интерактивного обучения, как деловая ролевая игра, дебаты, групповая дискуссия, занятия, проводимые по аналогии с исследовательским методом фокус-групп. Очевидно, что отличие от игр в широком смысле, учебная игра представляет собой вид деятельности, характеризующийся четко поставленной целью профессионального обучения и соответствующим ей педагогическим результатом. Кратко ее особенности можно описать следующим образом:

– дидактическая цель ставится перед студентами в форме игровой задачи;

1. Проектировочный модуль. Развитие навыков презентации проектов, проведения дискуссий в профессиональной деятельности



Гражданско-патриотическое движение «У вечног огня...Помним через года, через века...»

Межкультурный диалог «Возьмемся за руки друзья»

2. Исследовательский модуль. Развитие навыков презентации проектов, проведения дискуссий в профессиональной деятельности



Деловая игра «Производственная практика»

Решение проблемных задач «Оптимизация работы организации»

3. Аналитический модуль. Развитие коммуникационных навыков и усвоение этики делового общения



1. Задание-ситуация «Собеседование при приеме на работу»

2. Игровое упражнение «Аттестация молодого специалиста»



4. Профессиональный модуль. Задание проблемных вопросов. Решение конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности.

ПУТИ ВЫХОДА ИЗ КОНФЛИКТА



1. Решение проблемы «Распределение ответственности»

2. Деловая игра «Коллективное обращение»

Паника – это стихийно возникающее состояние и поведение определенной группы людей, находящихся в условиях неопределенности и в повышенном эмоциональном возбуждении от бесконтрольного чувства страха



Ситуация 3. Как вести себя в сложившихся обстоятельствах

Рис. 1. Дидактические модули проектирования занятий с применением профессиональных ситуаций.



- заданы правила и определен сценарий учебной игры;
- в обучение приветствуется элемент соревнования, соперничества, переводящий дидактическую задачу в игровую ситуацию;
- успешное выполнение дидактического задания связывается результатами в рамках игры.

Безусловно, применение игровых методов и технических средств в разработке практико-ориентированных модулей сопряжено с определенными трудностями и барьерами, проистекающими из специфических особенностей профессиональной деятельности, а также условиями неопределенности и многофакторности большинства решаемых профессиональных задач [6].

В основе приведенных примеров практико-ориентированных модулей, с использованием информационных технологий, моделирующих рабочие ситуации, лежит дидактическая имитация, то есть воспроизведение в образовательной среде изучаемой профессиональной деятельности. Выбор степени абстрагированности модели от реальной действительности – задача педагога, решая которую необходимо стремиться найти баланс между простотой и реалистичностью, психологически важной для эмоциональной живости, облегчения погружения студентов в ситуацию. Основным элементом в разработке практико-ориентированных модулей является создание ситуационной процедуры взаимосвязи, включающее активное общение, между участниками в процессе определения алгоритма профессиональных действий.

Экспериментальные результаты использования изученной модели подтверждают необходимость внедрения модулей имитирующих профессиональную деятельность педагога при изучении дисциплин профессионального цикла. На рисунках 2, 3 представлены результаты тестирования контрольной и экспериментальной группы студентов, то есть экспериментальная группа обучалась с использованием дидактических условий внедрения практико-ориентированных модулей, контрольная группа с использованием традиционной формы проведения занятий (без применения имитирующей деятельность педагога). Анализ результатов наглядно показывает, что время на выполнение заданных модулей значительно уменьшается в экспериментальной группе, и будущие педагоги успешно справляются с заданиями.



Рис. 2. Сравнение верных ответов в контрольной (1) экспериментальной (2) группе.



Рис. 3. Сравнение времени выполнения заданий в контрольной (1) и экспериментальной (2) группе.

Таким образом, применение дидактических условий и использование разработанной имитационной модели с использованием четырех блоков практико-ориентированных модулей позволяют реализовать образовательный процесс в изучении полного цикла учебно-познавательной деятельности в изучении цикла педагогических дисциплин. Непосредственно такие модули могут служить качественными уровнями в достижении целей при формировании компетенций будущих педагогов профессионального обучения, согласно ФГОС, а также служить методической основой при изучении профильных дисциплин:

- на практическом уровне освоить навыки организации и проведения аналитической работы при изучении процессов профессиональной деятельности;
- актуализировать теоретические знания и практические навыки ранее изученных дисциплин;
- представить личностную профессиональную позицию и стремление к получению профессиональных знаний;
- раскрыть личностные качества и проявить творческую самостоятельность;
- развивать самостоятельную активность, направленную на постоянное совершенствование полученных знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности;
- сформировать личную позицию в необходимости развития и достижения профессиональных целей и задач, построения траектории личностного и профессионального развития.

Изучение основных научных принципов в проектировании образовательной среды посредством разработки и использования практико-ориентированных модулей на всех этапах обучения направлено на конкретизацию и систематизацию профессиональных знаний у бакалавров профессионального обучения, осуществления педагогической деятельности. Выстроить целенаправленный алгоритм организации и управления процессом педагогической деятельности в имитационных заданиях, определить его виды, с точки зрения необходимости влияния особых внешних факторов, получить практические умения и навыки.

Представленные практико-ориентированные модули в имитации педагогической деятельности это активный способ усвоения профессиональных знаний,

умений и навыков в адаптируемой к реальной ситуации деятельности. Практико-ориентированный путь познания окружающего пространства, внутреннего опыта будущего педагога, практической модели взаимоотношения и взаимодействия всех субъектов в учебном процессе. В процессе имитационного моделирования профессиональной ситуации, как правило, небольшая группа в форме игрового представления критически анализирует определенный сценарий профессионального действия. При этом участники в воображаемой ситуации (моделирующей реальную деятельность педагога) исполняют различные, связанные с профессио-

нальной деятельностью роли (или вариации к одной и той же роли), при этом делается акцент на критическое рассмотрение социального поведения всех субъектов образовательного процесса. Использование модульного проектирования профессиональных ситуаций является созданием реальных ситуаций, в которых изображаются определенные фрагменты социальной действительности, где активно изучается объект исследования, активно отрабатывается алгоритм действий с переходом в систему профессиональных, знаний, умений и навыков, что в целом успешно формирует профессиональные компетенции будущих педагогов.

### Библиографический список

1. ФГОС 3++ по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. № 1085).
2. Профстандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 5 мая 2018 г. № 298н.
3. *Алдошина М.И.* Междисциплинарные образовательные проекты модернизации регионального педагогического образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1(41). С.90–96.
4. *Евдокимова Н.В.* Проектная деятельность на уроках обществознания в среднем профессиональном образовании // Наука и практика в XXI веке. Межвузовский сборник научных трудов с международным участием. Астарахань. С. 72–74
5. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 327.
6. *Уман А.И., Федорова М.А.* Модели процесса обучения: от М.Н. Скаткина до наших дней // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 6 (27). С. 53–62.

### References

1. FSES 3++ in the direction of training 44.03.04 Vocational training (by industry), approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1085 of October 1, 2015).
  2. Professional standard «Teacher of additional education for children and adults», approved by Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation No. 298n of May 5, 2018
  3. *Aldoshina M.I.* Interdisciplinary educational projects for the modernization of regional pedagogical education // Psychological and pedagogical search. 2017. No. 1 (41). Pp. 90–96
  4. *Evdokimova N.V.* Project activity at social studies lessons in secondary vocational education //Science and practice in the XXI century. Interuniversity collection of scientific papers with international participation. Astarakhan. Pp. 72–74
  5. Competencies in education: design experience [Text]: collection of scientific tr. / edited by A.V. Khutorsky. M.: Scientific and Innovative Enterprise «INEK», 2007. Pp. 327.
  6. *Uman A.I., Fedorova M.A.* Models of the learning process: from M.N. Skatkin to the present day // Domestic and foreign pedagogy. 2015. № 6 (27). Pp. 53–62.
- 
-

УДК 377.112.4

UDC 377.112.4

**ЧЕРНИКОВА С.М.**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: myrzin13@rambler.ru

**ЯГУПОВА Т.А.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: sermarsel@bk.ru

**CHERNIKOVA S.M.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Painting, Orel State University

E-mail: myrzin13@rambler.ru

**YAGUPOVA T.A.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Painting, Orel State University

E-mail: sermarsel@bk.ru

## ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИМ И ПРОЕКТНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

### POSSIBILITIES OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING ARTISTIC, GRAPHIC AND DESIGN DISCIPLINES

*В статье рассматриваются вопросы организации занятий в очном и дистанционном формате обучения с помощью современных информационно-коммуникативных технологий. Особенности методики организации занятий по художественным и проектным дисциплинам с применением компьютерных технологий и современных художественно-графических компьютерных программ.*

*Ключевые слова:* методика, информационно-коммуникативные технологии, компьютерные программы, презентации, графические навыки, наглядный материал, дистанционное обучение.

*The article deals with the organization of classes in a temporary and distance learning format using modern information and communication technologies. Features of the methodology of classes in art and design disciplines using computer technology and modern artistic and graphic computer programs.*

*Keywords:* methodology, information and communication technologies, computer, presentations, graphic skills, visual material, distance learning.

В последнее время Информационные средства обучения получили широкое распространение в образовательной среде. Любое изображение сопровождается объяснением, это могут быть звуковые и зрительные способы пояснения. Объяснение учебного материала не возможно без показа схем, иллюстраций, чертежей. Для того чтобы максимально точно донести новый материал до обучающихся, преподаватель использует все возможные наглядные пособия, современные информационные и компьютерные технологии. Это могут быть: презентации, видео с мастер-классами, художественные и документальные, научные фильмы.

На сегодняшний день широко используются дистанционные формы обучения, которые требуют от преподавателя умения не только использовать современные компьютерные технологии, но и по-новому организовывать и планировать занятия. Информационно-коммуникативные технологии помогают решить ряд дидактических задач в системе образования: совершенствуют организацию занятий, повышают уровень самостоятельной работы обучающихся, стимулируют преподавателя к профессиональному росту, усиливают мотивацию обучающихся. Благодаря информационно-коммуникативным технологиям стало возможным организация дистанционного образования, которое

обеспечивает обучающихся необходимым объемом изучаемого материала, интерактивным взаимодействием обучающегося и преподавателя, возможностью для самостоятельного обучения. Не смотря на то, что дистанционная форма обучения относится к новому формату обучения, основные цели и задачи образовательного процесса остаются теми же, что и при очной форме обучения, но такие занятия организуются со спецификой новой формы обучения, с помощью среды Интернет. На сегодняшнем этапе обучения выделяют различные формы дистанционных занятий: чат-занятия, веб-занятия, веб-форумы, телеконференции, а так же применяют различные методики обучения: синхронного дистанционного обучения и асинхронного дистанционного обучения. «Профессиональное обучение искусству художественного проектирования немислимо без постижения техник и языка в данном виде деятельности. Проектирование – сложный вид человеческой деятельности, соединяющий в себе искусство, науку, производство. Естественно, что вся многообразная искусственная среда создается с учетом самых разных функциональных, конструктивно-технических, планировочных, экологических, экономических и, наконец, художественных требований» [5, с. 305].

При проведении занятий по дисциплине

«Инженерная графика» преподаватель часто использует наглядные пособия – это модели и макеты; компьютерные презентации, в которых отражены правила и последовательность выполнения графических работ; схемы и плакаты. «Специфика дисциплин, изучающихся студентами-дизайнерами предполагает большое количество наглядного материала и использование в практике преподавания лекций визуализаций. Также это касается и предметов «Основы черчения и начертательной геометрии», «Технический рисунок», «Перспектива», «Строительное черчение», «Техническая графика», «Инженерная графика». Большой объем научной, технической и справочной информации предполагает постоянную работу преподавателя на классной доске. Объяснение новой темы всегда сопровождается большим количеством чертежей. Поэтому в практике преподавания этих дисциплин всегда использовались наглядные материалы. Это модели деталей, макеты, плакаты, таблицы... В последнее время для наглядности все чаще используют компьютерные технологии, которые позволяют не только преподнести визуальную информацию студентам, но и дают возможность им самим принимать участие в создании чертежей, дидактического материала к занятиям с использованием программ Компас-3D, ArchiCAD» [4, с. 255]. Как показывает многолетняя практика, работа учителя на классной доске и непосредственный контакт с учащимися дает более глубокие знания и понимания предмета. В процессе работы на классной доске, преподаватель может более четко объяснить последовательность выполнения задания, вернуться и повторить те моменты, которые не понимают обучающиеся, стереть с доски часть чертежа и вернуться снова к какому-то либо моменту объяснения материала. Работа на классной доске не только позволяет преподавателю донести материал до обучающихся, но и имеет положительные моменты для самих учащихся. Выполняя чертежи в рабочих тетрадях, ученик не только слушает преподавателя, но и отрабатывает практические навыки выполнения задания, совершенствует свои графические навыки, запоминает последовательность выполнения чертежа, записывает основные правила и термины.

При проведении занятий часто преподаватель сопровождает свои объяснения компьютерными презентациями, педагогический опыт показывает, что заменить полностью работу на классной доске объяснениями нового материала с помощью презентаций полностью не возможно. Максимально положительный эффект будет достигнут, если преподаватель при объяснении нового материала использует все возможные наглядные пособия и различные способы восприятия материала. Часто в практике обучения студенты используют видеозапись урока, в этом конечно имеются свои плюсы: возможность повторять урок столько, сколько необходимо раз, останавливаться и пересматривать отдельные моменты занятия, но в то же время есть и отрицательные моменты в процессе такого обучения – это не нарабатывается графический навык, который необходим для студентов

художественных специальностей.

В последнее время все чаще используется формат дистанционного обучения, отказаться полностью от выполнения графических заданий при объяснении нового материала не допустимо, поэтому преподаватели используют различные компьютерные графические и художественные программы. Для выполнения чертежей по дисциплинам «Инженерная графика» и «Строительное черчение», чаще всего используют программу Компас (САПР), Компас 3D, Компас-График, Компас-Строитель, «Компас-СПДС», «Компас-3D LT», «Компас-3D Home» – это специализированная программа для выполнения чертежей, технической документации и выполнения трехмерного моделирования. Выполняя практическую работу с помощью вышеперечисленных программ, обучающийся экономит большое количество часов на выполнения практической работы, но опять-таки не развивает графический навык, поэтому данные виды программ можно порекомендовать в процессе обучения параллельно с практической работой выполняемой обучающимися на формате с применением чертежных инструментов и материалов. «При помощи компьютерной графики студенты учатся выполнять эскизы; стилизовать изображение; строить интерьеры; создавать плакаты, орнаменты, открытки; презентации; заниматься анимацией. Компьютерное обучение не сводится к массовому внедрению его в учебный процесс, изменение средств обучения, изменяет всю дидактическую систему. Применение компьютерных технологий расширяют возможности учащегося, являясь инструментом для решения поставленных профессиональных задач. Проблема развития информационной компетентности обучающихся заключается в технических возможностях и методическом обеспечении учебного заведения. Процесс обучения информационным технологиям необходимо начинать с выявления необходимых профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы в процессе обучения. Информационная компетентность должна исходить из профессиональной деятельности, требований к выпускнику работодателями» [3, с. 269]. Перечисленные выше виды автоматизированного проектирования можно так же использовать при дистанционном формате обучения, когда преподаватель объясняет новый материал и классной доской в данный момент будет экран компьютера.

Большое количество специализированных компьютерных программ позволяют выполнять практическую работу по дисциплине «Инженерная графика», но в процессе обучения по художественным направлениям подготовки существует ряд дисциплин, которые включают выполнения графических работ, но требуют не только чертежных навыков, но и необходимы художественные навыки для выполнения задания. К таким дисциплинам, например можно отнести предмет «Перспектива». Выполнение графических построений в перспективе объектов интерьера или экстерьера требует большого внимания, знания законов перспективы и больших графических навыков. При объяснении нового материала,

преподаватель пользуется классной доской. При проведении занятий в дистанционном формате, классную доску можно заменить различными графическими компьютерными программами. Для обучения данному предмету, на наш взгляд лучше использовать компьютерную программу Procreate.

Программа Procreate позволяет преподавателю использовать различный набор кистей, карандашей, ручек; использовать различные цветовые композиции и эффекты; программа позволяет записывать видео с этапами работы; импортировать и экспортировать файлы в различных форматах. Принцип работы программы Procreate похож на работу в программе Photoshop. Все выполненные чертежи и рисунки можно хранить и собирать в папки (стейки), которые можно переименовывать, копировать, удалять, создавать новые и сохранять в других форматах. Файлы можно импортировать в различные приложения. При выполнении чертежей на классной доске преподаватель часто использует различные цвета мела, это позволяет выделить главное в чертежах или использует цветной мел в передаче последовательности выполнения графического задания. Чаще всего цвет используется при построении перспективы, так как эти чертежи содержат большое количество линий построений и чтобы в них не запутаться, применяют карандаши разного цвета, а так же при выполнении чертежей в Начертательной геометрии. Программа Procreate тоже имеет такую возможность, преподаватель может менять в процессе объяснения материала не только цвет линий, но и их толщину и фактуру. Удобно работать и со

слоями, в отличие от работы на классной доске всегда можно вернуться к предыдущему этапу построения или чертежу, для этого не нужно стирать и перестраивать чертеж заново, достаточно вернуться на предыдущий слой и можно повторять материал снова. В программе Procreate возможно перемещение объектов, увеличение или уменьшение размеров предметов, применять искажения, отражения и деформации. Возможности программы Procreate не только рисование и черчение, но и построение перспективы.

Конечно, работая в программе Procreate, нужны определенные навыки. На начальном этапе, нужно немного поэкспериментировать с начертанием линий, так как рисовать и чертить нужно при помощи стилуса и на скользкой поверхности планшета, поэтому линии и фигуры иногда получаются не ровные и «дрожащие», для этого в программе есть специальная функция для выравнивания линий, окружностей и эллипсов. Достаточно задержать стилус на поверхности экрана, линии и фигуры выравниваются, но так, же не мешало, бы наработать навыки для рисования простых геометрических форм.

При организации процесса обучения, в каком бы то ни было формате обучения, важно не потерять наиболее продуктивные формы и методы обучения. Нельзя отдавать предпочтения только работе в компьютерных программах или использовать при объяснении материала одни лишь презентации. Необходимо, из всех возможных форм объяснения нового материала, выявить самые продуктивные и правильно организовать методику проведения занятия сочетая их между собой.

#### Библиографический список

1. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. высш. педагог. заведений. М.: Академия, 2005. 192 с.
2. *Полат Е.С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. М.: Академия, 2007. 368 с.
3. *Черникова С.М., Тепляков Н.Ю.* Компьютерные технологии в профессиональной подготовке художника педагога // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020. №1(86). С. 267–269.
4. *Черникова С.М.* Лекция визуализация в преподавании инженерной графики // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. №1(70). С. 255–256.
5. *Ягупова Т.А.* Развитие творческих способностей студентов отделения «Искусство интерьера» на занятиях «Основы композиции» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. Выпуск №3. С. 304–308.

#### References

1. *Zakharova I.G.* Information technologies in education: textbook. allowance for students. higher teacher's studies. education. M.: Academy, 2005. 192 p.
2. *Polat E.S.* Modern pedagogical and information technologies in the education system: textbook. allowance for students. higher textbook education / E. S. Polat, M. Yu. Bukharkina. M.: Academy, 2007. 368 p.
3. *Chernikova S.M., Teplyakov N.Yu.* Computer technologies in the preparation of a professional artist-teacher // Uchenye zapiski Oryol State University. Series: Humanities and social sciences. 2020. No. 1 (86). Pp. 267–269.
4. *Chernikova S.M.* Lecture of visualization in teaching engineering graphics // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and social sciences. 2016. No. 1(70). Pp.255–256.
5. *Yagupova T.A.* Development of creative abilities of students of the department «Interior Art» in the classroom «Fundamentals of Composition» // Uchenye zapiski Orel State University. Series: Humanities and social sciences. 2009. Issue №3. Pp.304–308.

**ШАЛИМОВА О.Н.**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, Орловский Юридический институт Министерства Внутренних дел России им. В.В. Лукьянова

E-mail: oly7788@yandex.ru

**АНТОНОВА Ю.Н.**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: jul\_antonova@mail.ru

**SHALIMOVA O.N.**

Candidate of Pedagogics, Senior Teacher of the Department of Foreign and Russian Languages, Orel Law Institute of the Ministry of Interior of Russia named After V. V. Lukyanov

E-mail: oly7788@yandex.ru

**ANTONOVA YU.N.**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Orel State University

E-mail: jul\_antonova@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**FORMATION OF COMPETENCIES IN DISTANCE TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE**

*В данной статье на основании анализа теоретико-методологических основ подготовки специалистов в образовательных организациях МВД России рассматривается процесс формирования компетенций при дистанционном обучении иностранному языку. Представлены популярные новостные каналы, интернет-платформы, системы дистанционного обучения, бесплатные мессенджеры, позволяющие наиболее эффективно использовать дистанционное обучение иностранному языку.*

*Ключевые слова: компетенции, компетентность, компетентностный подход, курсанты, дистанционное обучение, иностранный язык, образовательные организации профессионального образования.*

*The article considers the process of competence formation in distance teaching of a foreign language on the basis of analysis of the pedagogical and methodological foundations of training specialists in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Popular news channels, Internet platforms, distance learning systems, free instant messengers are presented, allowing the most effective use of distance learning of a foreign language.*

*Keywords: competencies, competence, competence approach, cadets, distance teaching, foreign language, educational organizations of professional education.*

Эпидемиологическая обстановка, связанная с распространением коронавирусной инфекции и ее разновидностями, внесла значительные изменения в привычный уклад жизни не только наших соотечественников, но и граждан по всему миру. Принимая во внимание сложившуюся ситуацию, правительству Российской Федерации пришлось принять ряд мер по защите населения от данного заболевания и его распространения. Изменения коснулись всех сфер деятельности, затронув, в том числе, и сферу образования. Еще недавно говоря о дистанционном обучении, мы имели в виду лишь малую часть обучающегося населения, относя его к обучающимся заочно или связывая с вопросами, касающимися состояния здоровья обучающегося, не позволяющими ему посещать занятия очно.

В настоящее время, как образовательные организации общеобразовательного типа, так и образовательные организации профессионального образования вынуждены при сложившихся обстоятельствах быть готовыми к переходу на дистанционное обучение при усугублении эпидемиологической обстановки.

Основываясь на компетентностном подходе и образовательных стандартах (ФГОС), уже в сложившихся

условиях современное информационное общество предъявляет повышенные требования не только к обучающимся, но и к профессорско-преподавательскому составу.

Теоретико-методологические основы подготовки специалистов постоянно подвергаются переосмыслению и преобразованию, однако, очень важным этапом в подготовке будущего специалиста неизменно остаётся процесс формирования компетентности и компетенций, а в частности, общекультурных компетенций, как основы современного подхода [2].

*Целью изучения дисциплины «Иностранный язык» является повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, овладение слушателями необходимым и достаточным уровнем инструментальной компетенции (т.е. коммуникативной, языковой [4], социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной её разновидностей) для решения социально-коммуникативных задач в профессиональной деятельности, формирование у обучающихся способности и готовности к межкультурному взаимодействию, а также [3] создания системы знаний национально-культурных особенностей и*

реалий страны изучаемого языка, правил оформления языкового материала, включающего фонетические, лексические, грамматические и орфографические.

В педагогической практике используются различные формы обучения, такие как очная, заочная и получившая наибольшую востребованность в последние годы дистанционная форма обучения. Дистанционная форма обучения предполагает внедрение в процесс обучения различных методов и средств, которые направлены на актуализацию самостоятельности обучающихся в приобретении необходимых для будущей профессиональной деятельности знаний при поддержке ведущего преподавателя, деятельность которого направлена на поддержание процесса обучения и подразделяется на формирование дистанционного курса и его реализацию. Формированием дистанционного [1], так же, как и основного курса занимается непосредственно профессорско-преподавательский состав, хотя мировая практика указывает на благотворное и эффективное введение курсов, над созданием которых трудились авторы-разработчики.

Весомая роль при реализации дистанционного курса отводится формированию коммуникативных и коммуникационных компетенций, а также компетенций личностного самосовершенствования.

Эффективность дистанционного обучения должна соотноситься с понятием качества обучения. Для этого используются общепринятые методы:

- экспертный метод;
- хронометраж;
- педагогическое наблюдение;
- экспериментальный метод;
- тесты;
- анкеты;
- видеозапись;
- ситуационные модели;
- опрос;
- контрольные работы.

Ценная черта дистанционного образования это то, что оно способствует непрерывности образования, позволяя не останавливать процесс обучения, не смотря на сложившуюся эпидемиологическую обстановку.

Рассмотрим формирование коммуникативной компетенции специалиста. Коммуникативная компетенция представляет собой совершенствование коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме), умений планировать свое речевое и неречевое поведение. В большом потоке информации преподавателю необходимо отобрать, проанализировать, обработать необходимый материал и применить его в профессиональной деятельности для подготовки обучающихся к действиям по предназначению, реализуя, таким образом, первостепенные задачи, выдвигаемые на первый план профессионально-ориентированным образованием.

Возникает острая необходимость переосмысления преподавательским составом теоретико-методологических основ подготовки специалистов.

Знания занимающихся дистанционно возможно соизмерить по полноте, глубине, систематичности, системности, оперативности, гибкости, конкретности, обобщённости. Данные характеристики можно использовать в качестве критериев для оценки качества знаний обучающихся.

Фундаментальное профессиональное образование будущих сотрудников правоохранительных органов должно включать в себя знание иностранного языка как средства получения и использования информации для успешного ведения профессиональной деятельности и реализации личностного потенциала. Иностранному языку отводится значимая роль в формировании компетенций, так как именно иностранные языки обладают высоким потенциалом развития коммуникативных способностей специалистов.

Для достижения положительных результатов дистанционного обучения иностранным языкам необходимо создать атмосферу положительной мотивации, чтобы избежать состояния скуки и тревоги. Необходимо повышать интерес обучающихся, предоставляя им возможность увидеть перспективы использования иностранного языка, используя интеграцию с профессионально-направленными дисциплинами, а также, используя информацию по последним достижениям в профессиональной сфере деятельности. Современные средства массовой информации создают неограниченное пространство для извлечения необъятного объёма информации, которую можно использовать для разбора и в качестве опоры на занятиях иностранного языка. Просторы интернета позволяют использовать аутентичные материалы как для аудирования, так и для чтения, позволяя преподавателю выйти с обучающимися на говорение и письмо.

В содержание обучения необходимо включать темы и речевые ситуации из сферы будущей профессиональной деятельности, к примеру видеоролики по темам: задачи и функции полиции Российской Федерации, расследование преступлений, осмотр места происшествия, правила дорожного движения, профилактика ДТП, моя будущая профессия, раскрытие преступлений, идентификация в полицейском расследовании. Данные новости можно брать с каналов:

– BBCNews (одна из крупнейших в мире телерадиокомпаний) – основной контент данного канала видео и аудиопродукция, огромное преимущество данного контента в том, что весь контент можно просматривать и скачивать абсолютно бесплатно, включая подкасты и самоприложение BBC News, практически все темы представлены в нескольких форматах (аудио, видео и текстовом);

– SkyNews (частный британский новостной телеканал). Хотя по глубине освещения и многообразию материалов данный телеканал уступает BBC News, зато заметки и короткие видео публикуются с субтитрами, что служит помощью и ориентиром не только на начальном уровне владения языком, но и на продвинутом. За весь просмотр контента плата не взимается;

– FoxNews, CNN (контент посвящён глобальным и локальным событиям в США). На Fox News можно смотреть прямой эфир, CNN такой возможности не даёт, но есть раздел с видеосоюжетами с субтитрами.

– The NewYorkTimes (данное издание именуется флагманом, т.е. первым, ведущим, так как задаёт стандарты для работы по всему миру). Широко освещает события в США и Нью-Йорке. Язык изложения сложнее чем на BBC, однако, есть приложение, которое позволяет читать статьи даже при отсутствии интернета. Из минусов – платная подписка;

– The Washington Post, Reuters, Gardian, Euronews, The Daily Mail, The Daily Telegraph, The Independent и другие.

К зарубежным изданиям можно также обратиться в поиске информации и о Российской Федерации, кроме этого при недостатке информации можно заглянуть в англоязычные версии российских СМИ:

- RT;
- Sputnik;
- RBTH;
- TASS;
- Meduza.

Действуя в рамках личностно-ориентированного подхода лучшим выходом для формирования вышеперечисленных навыков (говорения, аудирования, чтения и письма) будет индивидуализация обучения, исключающая доминирования преподавателя, что делает предмет более интересным и развивает общую культуру обучающегося. К примеру, преподаватель предлагает к прочтению аутентичные тексты, начиная с уровня Intermediate, основываясь на возможностях обучающегося. Не у всех обучающихся и не сразу получается развивать аудирование, говорение, чтение и письмо равномерно. Преподаватель оценивает возможности каждого отдельно и предлагает отстающим короткие тексты с несложными конструкциями и словарем, так как чтение один из естественно верных способов потренироваться в иностранном языке, а так же следующими за текстом различными логическими заданиями, включающими работу с лексикой и грамматикой.

Существующие системы дистанционного обучения позволяют всецело использовать наработанный преподавателем учебно-методический материал. Например,

Moodle (СДО) – наиболее популярная система дистанционного обучения в России легка не только в скачивании, установке и изменении, но и к тому же подходит для широкого круга образовательных учреждений и организаций. Явным преимуществом Moodle является то, что система бесплатна. Большая часть образовательных организаций России использует именно эту систему дистанционного обучения. Работа с данной системой имеет свои трудности, но они вполне преодолимы. Метод «научного тыка» не уместен при работе с данной системой, следует разобраться.

Наравне с Moodle (СДО) существуют и другие системы дистанционного обучения:

– Edmodo – не требует установки, позиционируется как социальная образовательная сеть, возможен для использования при изучении иностранного языка, так как русский язык отсутствует;

– Google Classroom – скорее лента совместной работы, нежели классическая система дистанционного обучения, из преимуществ: отсутствие платы, поддержка русского языка;

– On Line Test Pad – подходит больше для проверки тестирования, включает большое количество тестов, подходит как для школ, так и для вузов, плата не взимается;

– iSpring Online–система не требует скачивания и установки, удобна к использованию, платная.

– Ё-стади – больше подходит как дополнение к очному, заочному обучению, платная;

– Getcourse.ru – подходит для репетитора и тренера. Высокая стоимость;

– iSpringMarket – платформа для продажи курсов, без установки, платная;

– Antitreningi.ru – для создания курсов, высокая стоимость, небольшое хранилище.

Таким образом, в настоящее время имеются все возможности для дистанционного обучения иностранному языку, множество платформ, огромное количество учебно-методической литературы, источников предлагающих аутентичный материал, кроме этого возможность использовать бесплатные сервисы (мессенджеры) обмена текстовыми, голосовыми и видео сообщениями, отправки изображений и документов по IP, как вспомогательные при использовании, к примеру Moodle (СДО).

### Библиографический список

1. Власов К. А. Использование компьютерных игр и игровых симуляторов при изучении иностранных языков // в сборнике: Язык. Культура. Коммуникация: Изучение и обучение. Материалы IVМежкультурной научно- практической конференции. Орёл, 2020. С. 126–130.
2. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. 327 с.
3. Образцов П. И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. 288 с.
4. Образцов П. И. Формирование общекультурных компетенций будущего офицера полиции в рамках компетентного подхода в системе высшего профессионального образования / П. И. Образцов, О. Н. Шалимова. 2017. № 1. С. 200–203.
5. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования. Монография. / Под ред. П. И. Образцова. Орёл: ОГУ, 2011. 338 с.
6. Шалимова О.Н. Профессионально ориентированная технология обучения как средство формирования общекультурных компетенций у курсантов Орловского юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова. 2018. № 2 (75). С. 183–185.
7. Шалимова О.Н. Формирование общекультурных компетенций у будущих офицеров полиции в образовательных организациях МВД России / О.Н. Шалимова: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 . 2020. 243 с.



8. *Шашкова В.Н.* Направления работы над языковым аспектом иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2021. № 04 (07). С. 54–59.

9. 10+ англоязычных новостных СМИ для изучающих язык. URL: <https://habr.com/ru/company/puzzleenglish/blog/413971/>

10. 8 систем дистанционного обучения: какую выбрать школе, репетитору, тренеру? URL: <https://www.eduneo.ru/3-besplatnye-sistemy-distancionnogo-obucheniya-obzor/>

### References

1. *Vlasov K.A.* The use of computer games and game simulators in the study of foreign languages // in the collection: Language. Culture. Communication: Learning and learning. Materials of the IV Intercultural Scientific and Practical Conference. Orel, 2020. Pp. 126–130.

2. Competencies in education: design experience: collection of proceedings/ under the editorship of A.V. Khutorskoy. M.: Scientific and innovative enterprise “INEK”, 2007. 327 p.

3. *Obraztsov P. I.* Fundamentals of professional didactics: textbook. Moscow: University textbook: INFRA-M, 2015. 288 p.

4. *Obraztsov P. I.* Formation of general cultural competencies of the future police officer within the competence-based approach in the system of higher professional education / P. I. Obraztsov, O. N. Shalimova. 2017. No. 1. Pp. 200–203.

5. *Shalimova O. N.* Formation of common cultural competencies of cadets of educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia on the example of the Oryol law Institute named After V. V. Lukyanov // Scientific Bulletin of the Oryol Law Institute named after V. V. Lukyanov. 2017. № 2 (71). Pp. 164–166.

6. *Shalimova O.N.* Professionally oriented learning technology as a means of forming general cultural competencies among cadets of the Orel Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.V. Lukyanov. 2018. No. 2 (75). Pp. 183–185.

7. *Shalimova O.N.* Formation of general cultural competencies among future police officers in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia / O.N. Shalimova: dis. ...cand. ped. sciences: 13.00.08 2020. 243 p.

8. *Shashkova V.N.* Directions of work on the linguistic aspect of foreign language professional communicative competence within the framework of the cognitive-discursive paradigm // Philological aspect: international scientific and practical journal. Ser.: Methods of teaching language and literature. 2021. No. 04 (07). Pp. 54–59.

9. 10+ English language news media for language learners. URL: <https://habr.com/ru/company/puzzleenglish/blog/413971/>

10. 8 distance learning systems: which one to choose for a school, tutor, coach? URL: <https://www.eduneo.ru/3-besplatnye-sistemy-distancionnogo-obucheniya-obzor/>

---

**ШУЛЬДЕШОВА Н.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедра иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации института иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: fnatalja@yandex.ru

**КУЗЬМИНА А.И.**

студентка 1 курса, 38.05.02 (Таможенное дело), специалитет

E-mail: kuzminaanastasia200@gmail.com

**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

**KUZMINA A.I.**

1st year Student, 38.05.02 (Customs business), Specialty, Orel State University

E-mail: kuzminaanastasia200@gmail.com

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ФОНЕ ПАНДЕМИИ COVID-19**

**DISTANCE LEARNING AMID THE COVID-19 PANDEMIC**

*В данной статье рассматривается обучение в период перехода с очного формата на дистанционный в условиях пандемии, проблемы реализации запроса на будущих квалифицированных специалистов в сложившихся условиях и проанализированы основные преимущества, но в то же время и проблемы в режиме дистанционной работы с обучающимися.*

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, пандемия, технологические инновации, педагогическая традиция, качество образования.

*This article discusses studying during the transition from full-time to remote format in the conditions of the pandemic, the problems of implementing a request for the future qualified specialists in the current conditions and analyzes the main advantages, but at the same time, the problems in the mode of distant work with students.*

*Keywords:* distance learning, pandemic, technological innovations, pedagogical tradition, quality of education.

Пандемия COVID-19 оказала и продолжает оказывать огромное влияние на все сферы жизни и деятельности человека. Ее большое влияние отразилось в том числе и на функционировании социальных и образовательных институтов. Мы наблюдаем эти изменения ежедневно, когда государства, правительства, предприятия, школы, вузы и другие социально-значимые институты адаптируются к нынешней ситуации и вносят фундаментальные корректировки в привычный доньше ритм и режим работы. Образовательные институты в сложившейся ситуации также подверглись изменениям и были вынуждены существенно трансформироваться для адекватного реагирования на ситуацию пандемии путем масштабного использования дистанционных образовательных технологий.

Рассмотрим понятие дистанционного обучения (далее ДО). ДО – образовательный процесс с применением технологий, обеспечивающих связь обучающихся и преподавателей на расстоянии, без непосредственного контакта [3]. То есть, мы можем рассматривать ДО как процесс, отражающий все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое с помощью интерактивных нео- и интернет-технологий.

Один из основных вопросов в сложившейся ситуации: «Как в эпоху пандемии сохранить качество обра-

зования?» Ответить на этот вопрос попытался ректор Санкт-Петербургского горного университета Владимир Литвиненко в «Газета.ру». По его словам, «перевод вузов на дистанционный формат обучения, безусловно, обострит проблему снижения качественного уровня выпускников технических вузов. Ведь они второй семестр подряд лишены возможности получать полноценные знания и навыки. В частности, посещать лабораторные и практические занятия, знакомиться с реальным производством, современными технологиями, жизненный цикл которых постоянно сокращается в связи с ускорением прогресса» [2].

Изоляция и карантин не снимаются с повестки дня в нынешних условиях в России, и все мы должны следовать санитарно-эпидемиологическим правилам борьбы с пандемией COVID-19. Дистанционный режим работы и учебы в России и в ряде других стран, где изоляция и карантин имеют место быть, влекут за собой ряд негативных последствий. По прогнозам многих ученых и по логическому суждению многих обывателей ситуация дистанционной работы и ДО может привести уже в ближайшем будущем, не говоря уже о дальнем будущем к критической ситуации, которая будет характеризоваться нехваткой высококвалифицированных кадров и специалистов в любой области деятельности человека, начиная с медика, заканчивая шахтером.

Давайте задумаемся, с каким багажом знаний, умений и навыков выйдут нынешние ученики, студенты из стен школ и университетов? Смогут ли они обеспечить преемственность поколений в секторе, в котором им предстоит дальше учиться или работать? Если игнорировать эту проблему, думать и говорить, что это не важно, то можно наплодить серьезные заблуждения в этом вопросе, запустив в общество иллюзию благостного влияния ДО на новое поколение.

Безусловно, есть объективные причины бить тревогу в борьбе с этим вирусом: рост заболеваемости, мутация вируса заставляют общество осознавать всю долю ответственности в соблюдении СанПиН. Карантин и изоляция в обществе относятся к мерам предотвращения распространения вируса. Но складывающийся дефицит высокого уровня компетенции может привести к необратимым последствиям. В результате будущее поколение из-за недополученных знаний, из-за не пройденной практики и должного уровня очной подготовки подвергнет себя на многие испытания: недостаток профессионализма, аварии на производстве, травматизм, низкая эффективность производства и, как следствие, торможение социально-экономического развития нашей страны.

Давайте представим себе будущего пилота пассажирского самолета или капитана морского судна, которые дистанционно прошли свое обучение. Какие гарантии будут у таких «специалистов» при допуске за штурвал самолета или на капитанском мостике, а в их руках находятся жизни людей, которые находятся на их бортах. Ситуация с похожими «специалистами» на земле не менее опасна. Например, неграмотная эксплуатация шахт и буровых или неумелое строительство многоэтажных домов тоже может привести к многочисленным жертвам. Таких примеров можно привести бесчисленное множество.

Если задуматься о прошлом, настоящем и будущем, то закрадывается мысль о том, что если начало пандемии 2019-2020 гг. можно было считать катастрофичным, то, что можно ожидать от будущего поколения работников и специалистов лет так через 30, которое училось на «дистанционке»?

Чтобы лучше разобраться в возникшей ситуации выделим преимущества и недостатки ДО и традиционного обучения.

#### Преимущества ДО:

- ✓ удаленный доступ к обучению, возможность обучаться за границей,
- ✓ доступ к обучению инвалидов и людей с ограниченными возможностями,
- ✓ расширенный доступ к информационным ресурсам,
- ✓ индивидуальный темп обучения,
- ✓ возможность онлайн трансляции,
- ✓ интерактивность.

#### Недостатки ДО:

- ✓ обязательное наличие ПК, веб-камеры или другого подходящего гаджета,

- ✓ быстрое и качественное интернет соединение,
- ✓ отсутствие живого общения с педагогом и другими обучающимися,
- ✓ усиленный самоконтроль и самоорганизации,
- ✓ перегруженность информацией,
- ✓ достоверность контроля знаний,
- ✓ отсутствие практических умений (применение на практике).

#### Преимущества традиционного обучения:

- ✓ живое общение с педагогом и другими обучающимися,
- ✓ дифференцируемый подход к обучению,
- ✓ регулирование педагогом концентрации подачи информации,
- ✓ формирование практических умений обучающихся,
- ✓ решение конкретных практических задач,
- ✓ большой объем знаний, получаемый в чистом виде от педагога к обучающемуся,
- ✓ направленное обучение на практический результат.

#### Недостатки традиционного обучения:

- ✓ усредненный темп предоставления знаний,
- ✓ преимущественно устное изложение материала,
- ✓ непродуктивное развитие творческих способностей, самостоятельной активности,
- ✓ репродуктивный способ формирования познавательной деятельности,
- ✓ низкий процент индивидуально направленной работы.

Сравним традиционное обучение и ДО, исходя из следующих параметров:

*Цель традиционного обучения:* результат обучения (объем выполненной учебной программы).

*Цель ДО:* процесс обучения (обучить учиться).

*Роль педагога в традиционном обучении:* основной источник получения знаний.

*Роль педагога в ДО:* консультативная.

*Формы подачи информации в традиционном обучении:* подача знаний в «готовом виде» преимущественно в словесной форме.

*Формы подачи информации в ДО:* проблемные ситуации, ролевые игры с преобладанием самостоятельной работы и поиском решений.

Можно выдвинуть гипотезу об эффективности применения конкретной интеграции ДО и традиционного обучения для старших школьников. Можно предположить, что дистанционные курсы, созданные на базе вузов, помогут с дальнейшим выбором направления подготовки для обучающихся старших классов. Такая возможность интеграции ДО и традиционного обучения старшеклассников могла бы стать хорошей базой получения дополнительных знаний для поступления. Возможно, создание комплекса дистанционных курсов по разным направлениям разных вузов было бы еще эффективнее, ведь тогда каждый будущий абитуриент имел бы достаточный информационный выбор, лучше ориентируясь в направлениях подготовки и требова-

ниях к ним. Конечно, этот вопрос должен решаться на уровне Министерства Образования России, но можно предположить, что принятое положительное решение по вопросу интеграции ДО и традиционного обучения для старшеклассников могли бы эффективно дополнять друг друга и стать залогом успешного осознанного выбора будущей профессии.

Если говорить об интеграции очной и дистанционной форм обучения в вузе, то можно обратиться к Схеме 1. На ней представлены различные виды деятельности и формы обучения студентов в вузе.

Но проблемы полного перехода на ДО все же остаются. При этом ухудшение качества высшего образования с переходом в режим ДО, рост дефицита грамотных и квалифицированных кадров свойственны не только для России, но и для большинства других стран. Но в то же время уже давно во многих странах Европы, например в Германии или в Австрии диплом о высшем образовании не считается гарантией компетентности и профессионализма его обладателя. По окончании вуза выпускники не сразу получают статус специалиста, например инженерного дела, они не имеют допуска к эксплуатации сложного оборудования и не могут занимать руководящий пост. И это вполне оправдано. Требуется ещё и практический опыт работы на производстве.

Противоречие сегодняшней ситуации заключается в том, что требования профильных компаний, работодателей к уровню знаний, умений и навыков будущих работников и специалистов, которые находятся в поиске работы растут. Запросы рынка труда таковы, что, например, выпускник вуза для успешного трудоустройства и дальнейшей эффективной работы должен собрать в период обучения плюс к основному целый набор дополнительных компетенций: это и свободное владение иностранным (чаще английским) языком, и понимание экономики производства, и знание технологической цепи производства, и многое другое, что по-

требуется в будущей работе нынешнего выпускника. Основной вопрос заключается в том, можно ли этого добиться сидя дома, и слушая лекции в Zoom или просто выполняя домашние задания через популярный мессенджер WhatsApp, даже не имея онлайн занятий?

Да, бесспорно сейчас основной тенденцией образования является необходимость обучить ученика и студента самостоятельной работе, которая будет заключаться в поиске, сборе, классификации, анализе полученных данных, которые они сами должны будут перевести в формат знаний, а в дальнейшем умений и навыков. Такие условия работы обучающихся диктуют огромный информационный поток, который иногда даже переполняет ежедневную норму их самостоятельной работы.

В мировой практике допускают целесообразность совмещения дистанционных и очных форм обучения для школ и вузов. ДО, скорее всего, в дальнейшем станет обыденной формой обучения для нашего общества, но такая модель способна предоставить как ряд преимуществ, например, технологичность, увеличение свободного времени, предоставление гибкости, так и ряд отражающих их же недостатков, например, сложность адаптации преподавателей к технологическим инновациям (для некоторых педагогов, не владеющих ими, ДО стало чем-то страшным, непонятным и пугающим), больший расход свободного времени для подготовки к дистанционным занятиям, отсутствие или недостаточность оснащения как в учебных заведениях, так и в семьях с несколькими детьми (каждому нужен индивидуальный гаджет для ДО), мобильный интернет с низкой скоростью, чрезмерная загруженность самостоятельной работой, отсутствие мотивации для ее выполнения, низкий самоконтроль, частые списывания при выполнении домашних заданий, практическое отсутствие живого общения, соревновательного момента и многое другое.

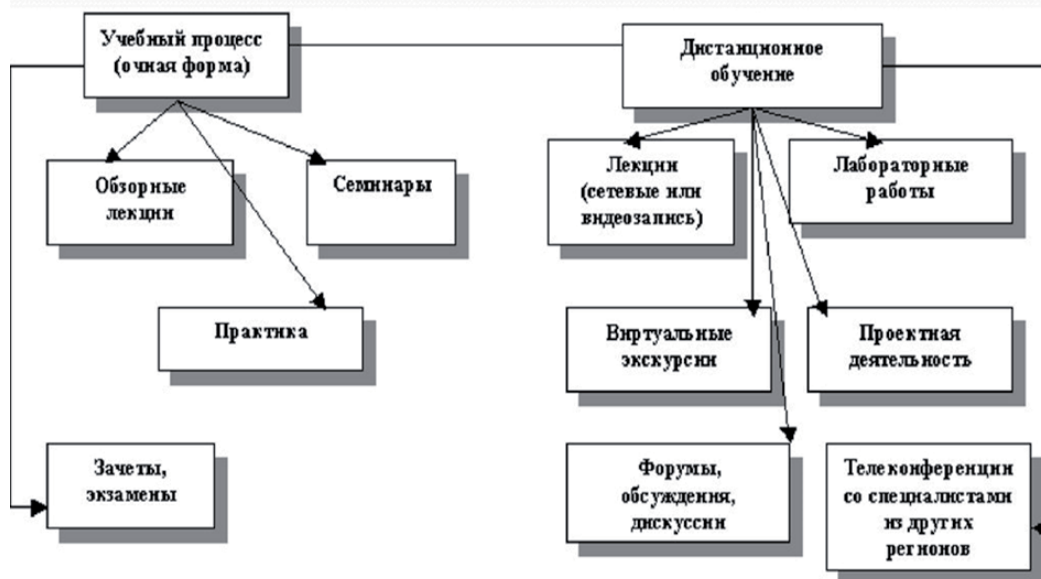


Схема 1. Модель интеграции учебного процесса в очной форме и ДО.

Таким образом, современный стиль учебной деятельности иногда заставляет испытывать дискомфорт в школьном или вузовском обучении или даже стресс у обучающихся в связи с повышающейся нагрузкой самостоятельного изучения многих тем учебной программы. Одна из последних тенденций современного образования – это подготовка обучающихся к умению адекватного реагирования, соответствия и приспособления к освоению учебных дисциплин в новых реалиях, что иногда очень не просто!

По статистическим данным, после дистанционного обучения в первые годы с начала введения ДО более трети обучающихся обратились за медицинской помощью, жалуясь на плохое самочувствие: боли в голове, проблемы со зрением, с позвоночником и др.

Не стоит категорично утверждать, что российское традиционное доминирование педагога в организации образовательной деятельности сдерживает рост познавательной способности обучающихся. Стоит задуматься и оценить все плюсы и минусы ситуации, когда педагог на занятии «отступает в сторону» и весь процесс обучения проходит в режиме самоорганизации.

Традиционное обучение в педагогическом процес-

се занимало исторически долгое время определенную укоренившуюся нишу в педагогическом наследии. Оно характеризует собой устойчивые процессы и явления в педагогической деятельности, где многие идеи, ценности и знания передавались из поколения в поколение [1, с. 32].

Традиционное педагогическое образование многие западные страны признают «педагогическим парадоксом», недооценивая все его преимущества. А этот «педагогический парадокс» и является нашим достоинством, главной национальной чертой образования России, который связывает педагогику, социум и культуру. Традиционное педагогическое образование в России демонстрирует один из лучших исторически сложившихся способов развития образования, становления социальной культуры и нашего наследия.

Подводя итог сказанному выше, отметим важность возникших проблем дистанционного обучения на фоне пандемии. Вполне вероятно, умение правильно сочетать дистанционные возможности, очное обучение и активный образ жизни будет являться решением этого вопроса, который, конечно, требует дальнейшего рассмотрения и изучения.

#### Библиографический список

1. *Полат Е.С., Петров А.Е.* Дистанционное обучение: каким ему быть? // Педагогика. 2019. №7. С. 29–34.
2. <https://www.gazeta.ru/social/2020/11/14/13360747.shtml>
3. [www.wikipedia.ru](http://www.wikipedia.ru)

#### References

1. *Polat E. S., Petrov A.E.* Distance studing: what should it be? // Pedagogy. 2019. No. 7. Pp. 29–34.
  2. <https://www.gazeta.ru/social/2020/11/14/13360747.shtml>
  3. [www.wikipedia.ru](http://www.wikipedia.ru)
-

**ЯРОВАТАЯ М.А.**

кандидат биологических наук, доцент, кафедра общей, биологической, фармацевтической химии и фармакогнозии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: maya0330@mail.ru

**АСТАХОВА Н.Н.**

кандидат экономических наук, доцент, кафедра инноватики и прикладной экономики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: nataliya-astahov@mail.ru

**ЛАЗАРЕВА Е.К.**

кандидат биологических наук, доцент, кафедра общей, биологической, фармацевтической химии и фармакогнозии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: lazareva.elena29@yandex.ru

**YAROVATAYA M.A.**

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of General, Biological, Pharmaceutical Chemistry and Pharmacognosy, Orel State University

E-mail: maya0330@mail.ru

**ASTAKHOVA N.N.**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Innovation and Applied Economics, Orel State University

E-mail: nataliya-astahov@mail.ru

**LAZAREVA E.K.**

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of General, Biological, Pharmaceutical Chemistry and Pharmacognosy, Orel State University

E-mail: lazareva.elena29@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО БИОЛОГИЧЕСКОЙ ХИМИИ  
СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ**

**THE FEATURES OF MASTERING THE BIOLOGICAL CHEMISTRY EDUCATIONAL PROGRAM  
BY THE STUDENTS OF THE MEDICAL INSTITUTE IN THE HYBRID LEARNING FORMAT**

*В условиях нестабильной эпидемиологической обстановки в мире применение смешанного формата обучения в высшем медицинском образовании является перспективной формой реализации образовательного процесса. Освоение дисциплины «Биологическая химия» студентами медицинского института успешно прошло в условиях смешанного формата обучения. Лекции были проведены онлайн помощью системы видеоконференций Zoom, лабораторные работы выполнены офлайн в лаборатории.*

*Ключевые слова: высшее медицинское образование, биологическая химия, смешанный формат обучения, онлайн, офлайн, дистанционные технологии.*

*The use of a hybrid learning format in the higher medical education is a promising form of implementing the educational process in an unstable epidemiological situation in the world. The study of the discipline Biological Chemistry by the students of the Medical Institute was successfully carried out in the hybrid learning format. The lectures were conducted online via Zoom videoconferencing software, and the laboratory works were performed offline in the laboratory.*

*Keywords: higher medical education, biological chemistry, hybrid learning format, online, offline, distance learning technology tools.*

В 2019 году человечество столкнулось с коварной вирусной инфекцией COVID 19. В целях защиты здоровья обучающихся, работников образовательных и научных организаций вузам предложено «организовать обучение студентов вне места нахождения вузов, в том числе обеспечить освоение ими образовательных программ с применением дистанционных технологий» [5].

Сейчас в 2022 году, несмотря на создание учеными арсенала вакцин против инфекции, мы до сих пор не смогли справиться с пандемией коронавируса, которая унесла и продолжает уносить миллионы жителей планеты. Проблема обучения в сложной эпидемиологической обстановке сегодня является одной из самых актуальных тем в мире. В условиях смешанного формата обучения на время пандемии оказались и медицинские вузы. Реализация части образовательных программ осу-

ществлялась онлайн, часть учебных дисциплин студенты изучали в очном формате.

Традиционные образовательные методики и принципы перестали соответствовать духу времени. Современные студенты не желают слушать классические лекции и выполнять самостоятельно однотипные внеаудиторные задания [4, 6]. Однако переход на альтернативные способы обучения – полностью дистанционное образование – изменения, не всегда приемлемые в медицинском образовании. Дистанционное обучение – это система обучения, основанная на взаимодействии преподавателя и учащихся, учащихся между собой на расстоянии, отражающая все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, организационные формы, средства обучения) специфичными средствами ИКТ и Интернет-технологий. В образовательной прак-

тике применяются различные виды компьютерных телекоммуникаций: WWW – серверы, электронная почта, телеконференции, списки рассылки. Но не все образовательные программы высшего медицинского образования можно успешно реализовать в онлайн формате. Поэтому, самым оптимальным вариантом, по нашему мнению, является в нынешних реалиях применения смешанного формата обучения.

Смешанное обучение – это образовательная технология, объединяющая комплекс учебных форматов, от контактной работы до дистанционной формы. Студенты, обучающиеся по такому принципу, самостоятельно выбирают время, место и скорость освоения учебного материала. Они могут совмещать образование с работой и сразу же применять полученные знания на практике. Учебный процесс при смешанном (интегрированном) формате может состоять из очных практических и семинарских занятий, лабораторных работ, самостоятельного обучения и онлайн работы. Разные образовательные форматы все время чередуются. Особенно это актуально в условиях сложной эпидемиологической обстановки.

Смешанное обучение основывается на следующих принципах [5, 6]:

- последовательность (студенты самостоятельно знакомятся с материалом, затем получают объяснения от преподавателя, после этого используют новые знания, умения и навыки на практике);

- наглядность (современные технологии электронного обучения позволяют создавать базы знаний для каждой дисциплины; предлагаются видео уроки, пособия со схемами, таблицами, изображениями, онлайн-тренажеры, разнообразные тесты; студенты могут обратиться за информацией в любой момент);

- практическое применение (новые знания закрепляются на практике: студенты могут выполнять практические задания и лабораторные работы в аудитории, а могут заниматься на онлайн-тренажерах; на очных занятиях индивидуальная работа чередуется с групповой);

- непрерывность (важным фактором служит вовлеченность студентов в образовательный процесс, длительные перерывы в учебном процессе негативно сказываются на итоговых результатах; онлайн-технологии позволяют учащимся продолжать заниматься в любых условиях, даже таких, как пандемия);

- поддержка (при интегрированном формате обучения студент всегда может связаться с преподавателем и задать интересующий его вопрос; для получения важной информации, по мнению студента, не нужно ждать следующего занятия, как это бывает в классической системе образования, а можно уточнить ответ в любое время суток, особенно часто это практиковали иностранные студенты);

- самостоятельность (ответственность обучающихся за образовательные результаты и выбор способов их достижения, поставка цели и задач, повышение уровня мотивации и достижений).

Выделяют ряд преимуществ смешанного формата обучения [4]:

- учет потребностей всех обучающихся (интегрированные образовательные технологии можно менять в зависимости от дисциплины, модуля, потребностей самих студентов; можно использовать интерактивные элементы онлайн-занятия);

- тенденции обучения и обратная связь (комплексно применяя онлайн и офлайн технологий, можно быстро внедрять в учебную программу новые образовательные технологии и приемы, анализировать прогресс студентов при помощи специальных инструментов и программ, моделировать новые навыки в комфортной обстановке);

- снижение затрат (уменьшаются затраты на питание, проезд к месту учебы, учебные материалы, но возрастают затраты на оплату интернета, электричества при онлайн обучении);

- удовольствие и участие (студенты получают интерактивный опыт, самостоятельно решают, с каким типом контента взаимодействовать, как выполнять задания);

- охват и персонализация (смешанное обучение доступно людям из разных регионов и стран мира, разного возраста и уровня образования).

Технологии смешанного формата обучения позволяют каждому студенту выбрать, как и когда он будет взаимодействовать с учебно-методическими материалами дисциплины. Получение знаний в свободном, непринужденном формате помогает сделать учебный процесс более быстрым и эффективным.

В медицинском институте ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С. Тургенева» образование по специальности «Лечебное дело», «Стоматология», «Фармация», «Педиатрия» получают многие иностранные студенты из стран дальнего и ближнего зарубежья. В период карантина некоторые студенты оказались вне территории РФ, поэтому обучались с использованием дистанционных образовательных технологий. В условиях пандемии студенты осваивали образовательную программу в смешанном формате, обучаясь онлайн и офлайн.

Биологическая химия в системе подготовки студентов медицинского вуза является одной из фундаментальных наук. Биохимия – это дисциплина, связывающая медико-биологические и клинические предметы. Дисциплина относится к обязательной части (Блок 1) программы специалитета (общая трудоемкость – 6 з.е./216 ч). Программа предполагает изучение фундаментальных вопросов современной биохимии, основ клинической биохимии, физиологических состояний и патологических процессов в организме человека. Биологическая химия осваивается студентами-провизорами на 2, 3 курсе [1].

Проводились 2-х часовые лекционные и 4-х часовые лабораторные занятия, веб-занятия, телеконференции с использованием образовательной платформы Zoom. Все лекции читались онлайн, а лабораторные занятия, если позволяла эпидемиологическая обстановка, проводились очно в биохимической лаборатории вуза. Общение студентов и преподавателей происходило че-

рез личный кабинет на сайте университета, а также с использованием Email, WhatsApp и видео-уроков на канале «YouTube».

Весь учебно-методический комплекс дисциплины был размещен в личных кабинетах студентов по расписанию занятий в разделе «Методические материалы». Это давало возможность обучающимся в любое, удобное для них время, познакомиться с материалами дисциплины. Занятия проводились по расписанию, с которым студенты были заранее ознакомлены. Они получили полное представление об организации и функционировании макромолекул клетки, магистральных путях метаболизма веществ в организме человека, сведения о молекулярных механизмах ряда заболеваний, принципах биохимического анализа и диагностики заболеваний, научились использовать знания о биохимических процессах в разных тканях организма человека в норме и патологии, успешно решать клинические задачи [2, 3].

Опираясь на собственный опыт преподавания медико-биологических дисциплин и опыт коллег, лекционный курс по биологической химии постарались вычитать студентам непосредственно перед лабораторными занятиями, чтобы помочь обучающимся разобраться в огромном теоретическом материале дисциплины [2]. Хочется отметить, посещаемость онлайн-лекций по биохимии студентами на платформе Zoom оказалась очень высока.

Лабораторный практикум – это неотъемлемая часть программы дисциплины «Биологическая химия», как при очной форме обучения, так и при дистанционном обучении. В период ограничений, при реализации части программы по биохимии в онлайн формате, проведение лабораторных занятий стало самым острым вопросом, так как выполнение лабораторных опытов вне биохимической лаборатории, при отсутствии оборудования и реактивов, студентам самостоятельно не представлялось возможным. Эксперимент выполнялся и демонстрировался преподавателем при помощи видеосвязи в специализированной лаборатории. Некоторые эксперименты демонстрировались на «YouTube» канале. Лабораторные работы подбирались таким образом, чтобы теоретические знания студенты непосредственно подтверждали на практике. Предлагались лабораторные журналы-практикумы, в которых представлены требования к технике безопасности при работе в лаборатории, при эксплуатации оборудования, приведены методики проведения лабораторных работ, рассчитанных на 4-х часовые занятия, представлены нормальные биохимические показатели организма. Обучающиеся после демонстрации эксперимента оформляли свои журналы, защищали лабораторные работы. Студенты всегда задавали вопросы, если им какой-то материал был непонятен. Для закрепления материала на каждом занятии успешно выполняли тестовые задания [2, 3]. Тесты по биологической химии размещались в системе электронного обучения на сайте университета «Moodle» в курсе «Биологическая химия», а также на образователь-

ной платформе «Центр образовательных услуг Лань». Студенты, имея свой личный логин и пароль, получали доступ к банку тестовых вопросов и тренировались, выполняя различные тестовые задания (выбор одного правильного ответа, дополнение определения, вопрос на множественный выбор, установление соответствия и т.д).

В качестве промежуточной аттестации по «Биологической химии» для студентов-медиков согласно учебному плану предусмотрен письменный экзамен. С экзаменационными вопросами и задачами, критериями оценки на экзамене по биохимии, утвержденными на заседании кафедры, а также процедурой проведения экзамена студенты были ознакомлены заранее.

Экзамен для студентов, находящихся вне территории РФ, проводился в онлайн формате с применением ДОТ- видеоконференция на платформе Zoom, остальные студенты промежуточную аттестацию выполняли в очном формате. Подробные инструкции к проведению экзамена в офлайн и онлайн форме отправлены в личные кабинеты студентов. По результатам экзамена со студентами была проведена видеоконференция на платформе Zoom и консультация офлайн, где обсудили возникшие спорные вопросы [2].

Нами был проведен опрос студентов 3, 4, 5 курсов специальности «Фармация», которые осваивали программу по Биологической химии в офлайн, онлайн и смешанном формате. Обучающиеся отвечали на вопрос: «Удовлетворены ли Вы результатами и организацией учебной деятельности при изучении дисциплины «Биологическая химия?» (табл.1)

Таблица 1.

Удовлетворенность студентов специальности «Фармация» результатами и организацией учебной деятельности при освоении дисциплины «Биологическая химия» в условиях офлайн, онлайн и смешанного формата обучения, (%)

Форма организации учебной деятельности	Офлайн формат 2019г., (%)	Онлайн формат 2020г., (%)	Смешанная форма обучения, 2021г., (%)
Лекции	90	100	100
Лабораторные занятия	100	50	80
Самостоятельная работа	100	100	100
Промежуточная аттестация (экзамен)	70	100	80

Анализ результатов показал, что лекционные занятия, которые проводились в онлайн формате и смешанной форме обучения (лекции читались онлайн) удовлетворили всех респондентов. При очном проведении лекций студенты отметили следующие замечания, касающиеся их самих, но не лектора: далеко сидели, плохо слышали, не все успели записать, опоздали и т.д. Лабораторные занятия целесообразно проводить в



офлайн формате, в специализированной биохимической лаборатории. С этим утверждением согласились 100% опрошенных студентов. 50% выступили против онлайн-лабораторных работ, так как каждый студент хочет и должен самостоятельно провести эксперимент своими руками. Использовать реактивы, материалы, оборудование, а не только, посмотреть видео, сделать расчеты и выводы. 20% респондентов, которые не совсем остались довольны лабораторными занятиями при смешанном формате обучения, оказались иностранными студентами, занимавшимися дистанционно в силу их отсутствия в России. Самостоятельная работа студентов по биологической химии оказалась выполнена на 100% при всех условиях реализации образовательной программы. А вот результаты промежуточной аттестации оказались следующие: 100% студентов сдали экзамен в онлайн формате, 30% обучающихся с первого раза не смогли написать экзаменационную работу в очном формате, также 20% не сдали экзамен при смешанной форме обучения (экзамен проводился очно, онлайн писали работу только студенты, находящиеся вне территории РФ). Обучающиеся объясняют полученные результаты волнением, стрессом, не возможностью проверить свой ответ учебником, лекционной тетрадью при очной

форме экзамена, в отличие от онлайн экзамена, который студент сдает дома, применяя все доступные средства.

Таким образом, считаем, что реализация образовательной программы по дисциплине «Биологическая химия» в условиях смешанного формата обучения прошла успешно. Проводить онлайн занятия по медико-биологическим дисциплинам в медицинских вузах возможно, но только частично. Рационально использовать дистанционные технологии при чтении лекций, что отметили и студенты-медики. Лабораторные занятия по биологической химии должны проводиться в оборудованных лабораториях, с использованием специализированных приборов, реактивов, материалов, где студент самостоятельно будет проводить эксперимент, получать результат, формулировать выводы. Чтобы вырастить высококвалифицированные медицинские кадры, которые просто необходимы в современных условиях, нужно применять различные формы обучения, формирующие необходимые компетенции специалиста. Смешанная модель обучения – это одно из наиболее перспективных направлений в современной системе образования, которая успешно реализуется в высшем медицинском образовании.

#### Библиографический список

1. *Таканаев А.А., Яроватая М.А., Юшкова Е.И., Щиголов И.В.* Элективный курс как эффективный фактор повышения преподавания биохимии в медицинских вузах. Научный журнал «Ученые записки Орловского государственного университета», №3 (88), 2020 г., С. 278–281
2. *Яроватая М.А., Таканаев А.А., Юшкова Е.И.* Особенности реализации образовательной программы по биохимии в медицинском вузе в условиях дистанционного обучения. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Современные достижения химико-биологических наук в профилактической и клинической медицине» 3 декабря 2020 года / Под ред. А.В. Силина, Л.Б. Гайковой. Ч. 2. СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2020. 312 с., С. 305–311
3. *Яроватая М.А., Могилевцева С.Э.* Результаты освоения образовательной программы по «Биохимии» иностранными студентами медицинского вуза в онлайн формате. Научный журнал «Ученые записки Орловского государственного университета», №2(91), 2021 г., С. 317–320.
4. Смешанное обучение. [Электронный ресурс]: [https://vuzlit.ru/340184/smешанное\\_obuchenie#675](https://vuzlit.ru/340184/smешанное_obuchenie#675)
5. <https://edpolicy.ru/e-learning>
6. <http://www.dissercat.com/>

#### References

1. *Takanaev A.A., Yarovataya M.A., Yushkova E.I., Shchigolev I.V.* (2020) Elective course as an effective factor for improving the teaching of Biochemistry in medical higher education institutions. Scientific Notes of Orel State University, no 3 (88), Pp. 278–281.
2. *Yarovataya M.A., Takanaev A.A., Yushkova E.I.* (2020) Implementation of the Biochemistry educational program at a medical university during the distance learning period. Proceedings of the All-Russian research and practice conference with international participation “Modern achievements of chemical and biological sciences in preventive and clinical medicine” (Russia, Saint Petersburg, December 3, 2020), Part 2, (eds. A.V. Silin, L.B. Gaikova), Russia, Saint Petersburg: North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, Pp. 305–311.
3. *Yarovataya M.A., Mogilevtseva S.E.* (2021) The learning outcomes of the international students upon completion of the Biochemistry educational program as part of higher medical training in the online environment. Scientific Notes of Orel State University, no 2 (91), Pp. 317–320.
4. Mixed learning. [Electronic resource]: [https://vuzlit.ru/340184/smешанное\\_obuchenie#675](https://vuzlit.ru/340184/smешанное_obuchenie#675)
5. <https://edpolicy.ru/e-learning>
6. <http://www.dissercat.com/>

## 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 геноцидологии, 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 Досея, 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 учредителя:*  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»  
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95.  
www.oreluniver.ru E-mail: info@oreluniver.ru  
тел.(4862)75-13-18

*Адрес редакции:*  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»  
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95  
www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@oreluniver.ru

Материалы статей печатаются в авторской редакции

Право использования произведений предоставлено авторами на основании  
п. 2 ст. 1286 Четвертой части Гражданского Кодекса Российской Федерации

И.о. ответственного редактора: Дудина Е.Ф.  
Перевод: Александрова А.П.  
Компьютерная верстка: Корявкина О.С.  
Дизайн обложки: Никифоров А.В.

Подписано в печать 11.04.2022 г.  
Дата выхода в свет 15.04.2022 г.  
Формат 60x84/8 Объем 40,37 усл. п. л.  
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ № 66

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе  
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»  
302026, г. Орел ул. Комсомольская, 95