

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор

Авдеев Ф.С. д-р пед. наук, проф.

Заместитель главного редактора

Пузанкова Е.Н., д-р пед. наук, проф.

Члены редколлегии:

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

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

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

Айзенштат М.П. д-р ист. наук (Россия)

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

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

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

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

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

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

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, экстраод. 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)

Поншон 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, г. Орел, ул. Комсомольская, 95, каб. 237.

Тел. (486-2) 43-17-40

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

Зарег. в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуника-
ций. Свидетельство ПИ № ФС 77-65752 от 20.05.2016

Подписной индекс 43366

по объединенному каталогу «Пресса России»

© Коллектив авторов, 2019

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2019

Содержание

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Александрова А.П. немного об геогриггской британии	7
Горлова Н.И. ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР УЧАСТИЯ ВОЛОНТЕРОВ В ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ АКЦИЙ В РОССИИ В НАЧАЛЕ XX в.	12
Грудачёв И.В. ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИНСТИТУТА ЛЕГАЛИЗАЦИИ ПРЕСТУПНЫХ ДЕНЕЖНЫХ СРЕДСТВ	17
Иконников С.А. РОЛЬ СВЕЧНЫХ ДОХОДОВ В МАТЕРИАЛЬНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРИХОДСКОГО ДУХОВЕНСТВА ЦЕНТРАЛЬНОГО ЧЕРНОЗЕМЬЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА	20
Казакова О.Ю. ВЛИЯНИЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ И РЕВОЛЮЦИИ НА ЦЕРКОВНО-РЕЛИГИОЗНЫЙ ДИСКУРС РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ*	25
Капустин С.В. ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ БЕССАРАБСКИХ НЕМЦЕВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ГЕРМАНИИ	30
Кириллова Е.А. ЖИЛИЩНЫЙ ПЕРЕДЕЛ И ПОВСЕДНЕВНАЯ ЖИЗНЬ ГОРОЖАН В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПЕТРОГРАДА)	36
Касторнов С.Н. ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «РУССКОЕ БОГАТСТВО» О ПРОБЛЕМАХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В РОССИИ (1896-1900 гг.)	39
Макутчев А.В. ВОЙНА ЗА РЕСУРСЫ: АБЪЕКТНЫЙ КОНФЛИКТ МЕЖДУ СУДАНОМ И ЮЖНЫМ СУДАНОМ.	46
Михайлова Е.Н., Михайлов И.В., Честнихина А.Д. ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОРГАНОВ ПРИНУДИТЕЛЬНОГО ИСПОЛНЕНИЯ СУДЕБНЫХ РЕШЕНИЙ В РОССИИ: ОТ НАЧАЛА X ВЕКА ДО 20-Х ГОДОВ XX ВЕКА	51
Орлов А.С. ОСВЕЩЕНИЕ ВОПРОСА О ВВЕДЕНИИ ВСЕСОСЛОВНОЙ ВОИНСКОЙ ПОВИННОСТИ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА НА СТРАНИЦАХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ	54
Попкова О.В. ИЗМЕНЕНИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ЖЕНЩИН В РОССИИ XVIII ВЕКА ГЛАЗАМИ ИНОСТРАНЦЕВ	59
Степанов В. П. ЭТНОГРАФСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА: ЭТАП САМОВЫРАЖЕНИЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 80-х – 90-е ГОДЫ XX ВЕКА)	63
Ченская Т.В., Новиков В.С. ШКОЛЫ КРЕСТЬЯНСКОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В РОССИЙСКОЙ ДЕРЕВНЕ	73
Чувардин Г.С. ВЕЛИКИЕ КНЯЗЬЯ РОМАНОВЫ «В ИЗГНАНИИ»: ПРОБЛЕМА ПОЛИТИЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ	76
Шшикина М.С. КАВКАЗСКИЕ ВОСПИТАННИКИ В ИМПЕРАТОРСКОМ УЧИЛИЩЕ ПРАВОВЕДЕНИЯ В XIX ВЕКЕ	81

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алехина И.В. «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» В ИЗОБРАЖЕНИИ А.П. ЧЕХОВА	88
Ахмедов Шамси Панах оглы О ПЕХЛЕВАНЕ, СВЯТОМ И ПОЭТЕ ПУРЬЯВЕЛИ	92
Бобылева И.А. МОТИВ БЛУДНОГО СЫНА В ЛИРИКЕ И.А. БУНИНА И В.Л. ГАЛЬСКОГО	97
Зубова Ж.А. РУССКАЯ ФИЛОЛОГИЯ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ В ОРЛОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА	101
Ковалев П.А. ВЕРСИФИКАЦИЯ И.А. БУНИНА	104
Криволапов В.Н. ОБ АНТИТОПИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ «ИСТОРИИ ОДНОГО ГОРОДА» М.Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА	108
Кургузова Н.В. ФОЛЬКЛОРНЫЕ И ЖИТИЙНЫЕ МОТИВЫ В «РАССКАЗЕ ОТЦА АЛЕКСЕЯ» И.С. ТУРГЕНЕВА	112
Лардыгина О.А. ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕМЫ ОДИНОЧЕСТВА И КОМПОЗИЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ПЕРВОЙ ПОВЕСТИ М.Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА	116

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 28.12.2018 г.: 07.00.02 – Отечественная история (исторические науки), 07.00.03 – 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), 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки), 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки).

Масалов А.Е. СЕМИОТИКА МЕТАБОЛЫ. СТАТЬЯ 1: СЕМАНТИКА	122
Ничипоров И.Б. ПАРАДОКСЫ ПАМЯТИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ РОМАНЕ: «АВИАТОР» Е. ВОДОЛАЗКИНА	127
Струкова Т.В. ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЭНИГМАТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ	131
Шитакова Н.И. ИЗОБРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В ДОКУМЕНТАЛЬНОМ РОМАНЕ Г. ГАЗДАНОВА «НА ФРАНЦУЗСКОЙ ЗЕМЛЕ»	136
Ямагути Реко БЛАГОСЛОВИ МЕНЯ: НАРУШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ЗАПРЕТА	139
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Абрамкина О.Г., Пантелеева О.Н., Фролова Н.В. УЧЕБНО-РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ, КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА	143
Антонов Г.В. СОВРЕМЕННЫЕ МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ВОСПИТАНИЯ	146
Анурина Т.М., Кондракова Л. М., Остахова Ю. А. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДОКУМЕНТОВЕДЧЕСКИХ И ЕСТЕСТВЕННО НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ	151
Ахулова А.И., Семенова Л.М. РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ НА КАФЕДРЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА	158
Байрамов Э.В. РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ЕДИНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ	162
Батищев А.В., Батищева Ю.В. АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ БЕСПЛАТНЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОРТАЛА «СМОТРИ. УЧИСЬ»	165
Батищев А.В., Батищева Ю.В. АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ БЕСПЛАТНЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НАЦИОНАЛЬНОГО ОТКРЫТОГО УНИВЕРСИТЕТА «ИНТУИТ»	168
Богомолова М.И., Щеглова А.Е. ПРОБЛЕМА ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭТИКЕТА В РОССИЙСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВОСПИТАНИЯ В ПЕРИОД С XVIII ПО XX вв.	171
Воронкова Л.В., Гришкина Д.А. ОБРАЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И СОВРЕМЕННАЯ ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В США	177
Воронкова Л.В., Свечникова С.В. ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ФГБОУ ВО «ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА»)	183
Гришина С.Ю., Зубова И.И. УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ КУРСОВ	189
Гедулянова Н.С., Беляков Н.Б. ОБРАЗОВАНИЕ И ИННОВАЦИИ: АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОЛОЖЕНИЙ О РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	193
Грядунова Е.Н., Горин А.В., Токмакова М.А., Токмаков Н.В. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К СОЗДАНИЮ ОБУЧАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ ПРИКЛАДНАЯ МЕХАНИКА	199
Губарева Л.И., Тенетилова В.С., Дугина С.Ю., Паршутина Е.И. ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПОТЕНЦИАЛА ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	204
Губарева Л.И., Правдюк В.Н., Ужоскина Л.В. ТВОРЧЕСКИ-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ИНДУСТРИИ ПИТАНИЯ	209
Дашук К.В., Дашук И.Н. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУПП ПОДДЕРЖКИ ЖЕРТВ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА	212
Дашук И.Н., Николаев В.А., Дашук К.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА	217
Демина А.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	223
Демьянков Е.Н., Силаева Ж.Г., Ковешников А.И. КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПОХОД В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ ЛАНДШАФТНАЯ АРХИТЕКТУРА	227
Державина Н.М. СПЕЦИФИКА ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ МАГИСТРАНТОВ-БИОЛОГОВ (НАПРАВЛЕННОСТЬ БОТАНИКА)	230
Дмитриева М.Н., Шмонова М.А. МЕТАПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН И ИНФОРМАТИКИ	234
Дорофеева В.И., Симанева Т.А., Булгакова М.С., Рюмишина О.А., Булгаков В.В. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ К ВЫПОЛНЕНИЮ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	238
Егорихина С.Ю., Кельсина А.С., Мироненко Е.С. НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ ВОЛОГОДСКОГО НАУЧНОГО ЦЕНТРА	241
Заславская О.В., Малафий А.С. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РАБОТЫ ЭКСКУРСОВОДА: ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ОРГАНИЗАТОРОВ «ИНКЛЮЗИВНОГО» ТУРИЗМА	248
Каплун О.А. СОСТАВЛЕНИЕ ПРЕДТЕСТА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭТАП В РАЗРАБОТКЕ ТЕСТА	253
Каунова К.Ю. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ХИМИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ	257
Койкова Т.И. К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КОММУНИКАЦИИ НА УРОВНЕ СМЫСЛА ПРИ ЧТЕНИИ ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ	261
Королёва Л.Ю., Макеева И.Ю. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	265
Котькова Г.Е., Абдулкадер А.Л. РЕСУРСЫ АКТИВИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СЕЛА	268
Кулакова Н.И. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ ТУРИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ГЕОГРАФИЯ»	272
Курасбедиани З.В., Соломченко М.А. МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ РАБОТНИКОВ ТАМОЖЕННОЙ СЛУЖБЫ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ВУЗЕ	278
Лебедева Ю.И. К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	283
Легостаева О.В. РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С УЧЕТОМ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ БИЛИНГВИЗМА. ТИПОЛОГИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ	286

Лысак О.Г. РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	292
Мокеева Е.Ю., Пчельникова Н.Н. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	295
Рак Е.В., Кузьменко А.А., Наумченко С.А. СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙН	299
Савельева О.Е. ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОГОВОРЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ УПОТРЕБЛЕНИЮ АНГЛИЙСКИХ НАРЕЧИЙ	303
Санина Е.И., Насикан И.В. КОНТЕКСТНЫЕ ЗАДАЧИ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	308
Селютин В.Д., Чуюко Е.Б. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	311
Серёгина Т.В., Терехов С.В. НООСФЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ НАУКИ	315
Симанева Т.А., Булгакова М.С., Булгаков В.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЯ	318
Соломченко М.А., Ашихин А.В. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У БОЙЦОВ ОТРЯДА СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ РУКОПАШНОГО БОЯ	322
Суганова М.И., Хмызова Н.Г., Правдюк В.Н. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА	326
Тенетилова В.С., Губарева Л.И., Паршутин Е.И., Дугина С.Ю. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	329
Фефелов С.В., Агаева А.В. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ШКОЛЕ	332
Харченко А.О., Харченко А.А. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ К ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	335
Хворостов А.С. МУЗЕЙНАЯ ПРАКТИКА – НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	341
Чухачева Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ ГОТОВНОСТИ К МОДЕЛИРУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	347
Шилина О.А. ВЛИЯНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА ПРОЦЕСС ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДДИПЛОМНОЙ ПРАКТИКИ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 43.03.02 «ТУРИЗМ»	351
Шумилин В.П., Шумилина Н.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ	355
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	358
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	359



Scientific journal
It was founded in 1940
Is published 4 times a year
Vol.1 - No.82 2019
January – March

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

Avdeyev F.S. Doctor in Pedagogics, 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)
Arsent'yeva N.N. Doctor of History, Prof. (Russia)
Antonova M.V. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Arzakanyan M.Ts. Doctor of History, Prof. (Russia)
Izotov V.P. Doctor of Philology, Prof. (Spain)
Bednarskaya L.D. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Vidmarovich N.P. Doctor of Philology, Prof. (Croatia)
Gella T.N. Doctor of History, Prof. (Russia)
Zaichenkova M.S. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Ivanov A.E. Doctor of History, Prof. (Russia)
Kovalev P.A. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Larionova L.G. Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)
Lvova 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)
Cherkova-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, 95 Komsomolskaya Str., of. 237.
Tel. (468-2) 43-17-40
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 77-65752 from 20.05.2016

Index 43366
on general catalog «Press of Russia»

© Team of authors, 2019

© OSU named after I.S. Turgenev, 2019

Contents

HISTORICAL SCIENCES

Alexandrova A.P. SOME GLIMPSES OF GEORGIAN BRITAIN	7
Gorlova N.I. HISTORICAL OVERVIEW OF THE PARTICIPATION OF VOLUNTEERS IN THE ORGANIZATION AND HOLDING CHARITABLE EVENTS IN RUSSIA IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY	12
Grudachev I.V. THE HISTORICAL ASPECTS OF FORMATION OF THE INSTITUTE OF LEGALIZATION OF CRIMINAL FUNDS	17
Ikhonnikov S.A. THE ROLE OF CANDLE INCOMES IN THE MATERIAL SECURITY OF THE PARISH CLERGY OF THE CENTRAL BLACK EARTH IN THE SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURY	20
Kazakova O.Yu. THE INFLUENCE OF THE FIRST WORLD WAR AND REVOLUTION ON THE CHURCH-RELIGIOUS DISCOURSE OF THE RUSSIAN PROVINCE	25
Kapustin S.V. THE HISTORY OF THE STUDY OF BESSARABIAN GERMANS AT THE PRESENT STAGE IN THE SCIENTIFIC LITERATURE OF GERMANY	30
Kirillova E.A. HOUSING REDISTRIBUTION AND DAILY LIFE OF RUSSIAN CITIZENS DURING THE CIVIL WAR (BASED ON MATERIALS FROM PETROGRAD)	36
Kastornov S.N. PUBLICISTS OF THE RUSSIAN JOURNAL "RUSSKOYE BOGATSTVO" ("RUSSIAN WEALTH") ABOUT THE PROBLEMS OF REFORMING THE LAW ENFORCEMENT SYSTEM IN RUSSIA (1896-1900)	39
Makutchev A.V. WAR FOR RESOURCES: ABYEI CONFLICT BETWEEN SUDAN AND SOUTH SUDAN	46
Mikhailova E.N., Mikhailov I.V., Chestnikhina A.D. HISTORICAL STAGES OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF ENFORCEMENT OF JUDICIAL DECISIONS IN RUSSIA: FROM THE BEGINNING OF THE 10TH CENTURY TO THE 20S OF THE 20TH CENTURY	51
Orlov A.S. PRESENTATION OF GENERAL CONSCRIPTION ISSUE IN RUSSIAN EMPIRE IN OF THE SECOND HAIF OF THE XIX CENTURY	54
Popkova O.V. WOMEN'S STATUS CHANGE IN RUSSIA OF THE XVIII CENTURY AS VIEWED BY FOREIGNERS	59
Stepanov V.P. ETHNIC CIVIL MOVEMENT IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA: THE STAGE OF SELF-EXPRESSION (THE SECOND HALF OF THE 80s – THE 90s OF THE TWENTIETH CENTURY)	63
Chenskaya T.V., Novikov V.S. SCHOOLS OF PEASANT YOUTH IN THE CONTEXT OF THE PERSONNEL POLICY OF THE SOVIET STATE IN THE RUSSIAN COUNTRYSIDE	73
Chuvardin G.S. THE GREAT PRINCES OF THE ROMANOV'S «IN EXILE»: THE PROBLEM OF POLITICAL IDENTITY	76
Shishkina M.S. CAUCASIAN PUPILS IN IMPERIAL LAW SCHOOL IN XIX CENT	81

PHILOLOGICAL SCIENCES

Alekhina I.V. «THE NEST OF GENTLEFOLK» PORTRAYED BY A.P. CHEKHOV	88
Ahmadov Shamsi P. ABOUT WRESTLER, HOLY AND POET PURYA VALI	92
Bobyleva I.A. MOTIVE OF PRODIGAL SON IN I.A. BUNIN'S AND V.L. GALSKEY'S LYRICS	97
Zubova Zh.A. RUSSIAN PHILOLOGY AS PART OF THE MASTER DEGREE PROGRAM IN THE OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV	101
Kovalev P.A. I.A. BUNIN'S VERSIFICATION	104
Krivolapov V.N. ABOUT THE DYSTOPIAN POTENTIAL OF «THE HISTORY OF A CITY» BY M. SALTYSKY-SHCHEDRIN	108
Kurguzova N.V. THE FOLKLORE AND LIFE MOTIVES IN «THE STORY OF FATHER ALEKSEY» BY I. S. TURGENEV	112
Lardygina O.A. INTERRELATION OF THE SUBJECT OF LONELINESS AND WORK COMPOSITION IN THE FIRST STORY BY M.E. SALTYSKY-SHCHEDRIN	116

The journal is included in the list of reviewed scientific journals, which should publish the scientific results of dissertations for the doctor and candidate degree (included in the List of HAC) list of HAC of 28.12. 2018

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

Masalov A.E. SEMIOTICS OF METABOLA. ARTICLE 1: SEMANTICS	122
Nichiporov I.B. PARADOXES OF MEMORY IN THE MODERN RUSSIAN NOVEL: «AVIATOR» BY E. VODOLAZKIN	127
Strukova T.V. STAGES OF FORMATION OF ENIGMATIC GENRES IN RUSSIAN POETRY	131
Shitikova N.I. THE IMAGE OF NATIONAL CHARACTER IN G. GAZDANOV'S DOCUMENTARY NOVEL «ON THE FRENCH LAND»	136
Yamaguchi Ryoko PLEASE BLESS ME: BREAKING PARENTAL PROHIBITION	139

PEDAGOGICAL SCIENCES

Abramkina O.G., Panteleeva O.N., Frolova N.V. EDUCATIONAL-SPEECH SITUATION, AS ONE OF THE COMPONENTS OF A COMMUNICATIVE APPROACH	143
Antonov G.V. PEDAGOGICAL APPLICATION OF INFORMATION ABOUT THE FEATURES OF VALUE ORIENTATIONS OF REPRESENTATIVES OF DIFFERENT YOUTH SUBCULTURES	146
Anurina T.M., Kondrakova L.M., Ostakhova Y.A. IMPROVING THE TECHNIQUE OF TEACHING DOCUMENTARY AND NATURAL SCIENTIFIC DISCIPLINES IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF ARTS AND CULTURE	151
Ahulkova A.I., Semenova L.M. DEVELOPMENT OF RESEARCH WORK AT THE DEPARTMENT OF TECHNOLOGY OF PEDAGOGIC-PSYCHOLOGICAL AND SPECIAL EDUCATION OF THE ORYOL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV	158
Bayramov E.V. THE DEVELOPMENT AND APPLICATION OF INTELLIGENT INFORMATION SYSTEM INTO A UNIFIED EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY IN TEACHING STUDENTS WITH DISABILITIES	162
Batishchev A.V., Batishcheva Y.V. ANALYSIS OF PEDAGOGICAL POTENTIAL OF FREE ONLINE ENGLISH COURSES OF THE PORTAL «WATCH. STUDY»	165
Batishchev A.V., Batishcheva Y.V. ANALYSIS OF PEDAGOGICAL POTENTIAL OF FREE ONLINE ENGLISH COURSES OF THE NATIONAL OPEN UNIVERSITY «INTUIT»	168
Bogomolova M.I., Shcheglova A.E. HISTORICAL VIEW OF THE PROBLEM OF EMERGENCE OF ETIQUETTE IN THE RUSSIAN THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION DURING THE PERIOD SINCE XVIII TO THE 20TH CENTURY	171
Voronkova L.V., Grishkina D.A. THE IMAGE OF THE EDUCATIONAL SPACE AND MODERN EDUCATIONAL POLICY IN THE UNITED STATES	177
Voronkova L.V., Svechnikova S.V. ORGANIZATION OF SCIENTIFIC-RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS AS A FACTOR OF FORMATION OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE (FROM THE EXPERIENCE OF WORK IN FGBOU VO «OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV»)	183
Grichina S.Yu., Zubova I.I. THE LEVEL OF FORMATION OF THE COGNITIVE NEEDS OF FIRST-YEAR STUDENTS	189
Gedulyanova N.S., Belyakov N.V. THE EDUCATION AND THE INNOVATIONS: ANALYSIS OF THEORETICAL PROVISIONS ON THE IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGICAL APPROACH IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES OF THE STUDENTS	193
Gryadunova E.N., Gorin A.V., Gorina M.A., Tokmakov N.V. CONCEPTUAL APPROACH TO THE CREATION OF THE TRAINING PROGRAM FOR STUDENTS IN THE DISCIPLINE OF APPLIED MECHANICS	199
Gubareva L.I., Tenetilova V.C., Dygina S.Y., Parshytina E.I. OPTIMIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS BASED ON THE POTENTIAL OF INFORMATION TECHNOLOGY	204
Gubareva L.I., Pravdyuk V.N., Ujokina L.V. CREATIVE-ACTIVITY APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF FOOD INDUSTRY	209
Dashuk Ch.V., Dashuk I.N. SOCIAL-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR IMPLEMENTING THE SUPPORT GROUP METHOD IN THE SITUATION OF SCHOOL BULLYING	212
Dashuk I.N., Nikolaev V.A., Dashuk Ch.V. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL TEACHERS FOR PREVENTION OF SCHOOL BULLYING	217
Demina A.V. SOME ASPECTS OF THE WORK PROCESS FOR THE FORMATION OF DIALOGICAL SPEECH OF HEARING IMPAIRED STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES	223
Demyankov E.N., Silaeva Z.G., Koveshnikov A.I. REGIONAL APPROACH TO EDUCATION AND UPBRINGING OF STUDENTS BY FIELD OF STUDY LANDSCAPE ARCHITECTURE	227
Derzhavina N.M. THE SPECIFICITY OF THE TEST CONTROL OF KNOWLEDGE, ABILITIES AND SKILLS OF THE MASTERS IN BIOLOGY (PROFILE BOTANY)	230
Dmitrieva M.N., Shmonova M.A. META-DETAILED CONTENT AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF THE RESEARCH COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS IN THE STUDY OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES AND INFORMATICS	234
Dorofeyeva V.I., Simaneva T.A., Bulgakova M.S., Rumshina O.A., Bulgakov V.V. TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF THE APPLIED MATHEMATICS AND INFORMATICS BACHELOR'S READINESS TO IMPLEMENTATION OF DESIGN ACTIVITIES	238
Egorikhina S.Yu., Kelsina A.S., Mironenko E.S. THE SCIENTIFIC SCHOOLS OF THE VOLOGDA SCIENTIFIC CENTER OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES	241
Zaslavskaya O.V., Malafiy A.S. METHODS OF PEDAGOGICAL TRAINING OF A GUIDE TO WORKING WITH PEOPLE WITH VISION LOSS	248
Kaplun O.A. CREATION OF THE PRE-TEST AS THE MOST IMPORTANT STAGE IN THE TEST COMPOSITION	253
Kaunova K.Y. THEORETICAL BASES OF THE FORMATION OF THE PREPAREDNESS OF THE TEACHER FOR THE INTERACTION WITH CHEMICALLY GIFTED CHILDREN	257
Koykova T.I. THE PROBLEM OF TEACHING THE STUDENTS TO COMMUNICATE AT THE NOTIONAL LEVEL WHILE READING ANY TEXT IN THE FIELD OF SPECIALIZATION	261
Koroleva L.Yu., Makeeva I.Yu. FEATURES OF TEACHING SPECIALIZED DISCIPLINES TO FOREIGN STUDENTS AT THE MEDICAL UNIVERSITY	265
Kotkova G.E., Abdulkader A.L. RESOURCES TO ACTIVATE THE INTERACTIONS PARENTS AND CHILDREN IN THE SOCIAL-CULTURAL SPACE OF VILLAGE	268
Kulakova N.I. FORMATION OF PROFESSIONALISM OF THE FUTURE MANAGER OF THE TOURISM INDUSTRY ON THE EXAMPLE OF THE STUDY OF THE DISCIPLINE «TECHNOLOGY AND ORGANIZATION OF TOURISM ACTIVITIES» AREAS OF TRAINING «GEOGRAPHY»	272
Kurasbediani Z.V., Solomchenko M.A. MODEL OF THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERSONAL QUALITIES OF CUSTOMS OFFICERS BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN HIGH SCHOOL	278
Lebedeva Yu.I. ON THE DEVELOPMENT OF PROJECT COMPETENCE OF AN TEACHER OF INCLUSIVE EDUCATION	283
Legostaeva O.V. DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE IN VIEW OF ETHNO-CULTURAL COMPONENT OF BILINGUALISM. TYPOLOGY OF GRAMMAR TASKS	286

Lysak O.G. THE ROLE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES	292
Mokeyeva E.Yu., Pchelnikova N.N. THE FORMATION OF CULTURAL SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS IN TODAY'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT	295
Rak E.V., Kuzmenko A.A., Naumchenko S.A. THE STRUCTURE OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE FUTURE TEACHER IN THE FIELD OF DESIGN	299
Savelyeva O.E. GRAMMATICAL DIFFICULTIES OF TEACHING ENGLISH ADVERBS TO RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS	303
Sanina E.I., Nasikan I.V. CONTEXTUAL TASKS ON MATHEMATICS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS	308
Selyutin V.D., Chuyako E.B. PROJECT ACTIVITY AS A PROFESSIONAL ORIENTATED MEANS OF MATHEMATICS TEACHING FOR STUDENTS OF MEDICAL SPECIALTIES	311
Seregina T.V., Terekhov S.V. NOOSPHERIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN IDEAS PHILOSOPHY OF SCIENCE	315
Simaneva T.A., Bulgakova M.S., Bulgakov V.V. THE ORGANIZATION OF DESIGN AND RESEARCH ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN WITH USE OF EDUCATIONAL WEB APPLICATIONS	318
Solomchenko M.A., Ashihin A.V. MODELING OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF PHYSICAL ABILITIES OF THE SOLDIERS OF THE DETACHMENT OF SPECIAL PURPOSE FUNDS OF UNARMED COMBAT	322
Suganova M. I., Khmyzova N.G., Pravdyuk V. N. THE ORETICAL MODEL OF FORMATION OF SCIENTIFIC AND ECONOMIC CULTURE OF THE FUTURE BACHELOR	326
Tenetilova V.C., Gubareva L.I., Parshytina E.I., Dygina S.Y. PROFESSIONAL TRAINING OF THE BACHELOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL AS A PEDAGOGICAL PROBLEM	329
Fefelov S.V., Agaeva A.V. IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF LEGAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION AT SCHOOLS	332
Kharchenko A.O., Kharchenko A.A. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF TRAINING OF MASTERS OF TECHNICAL DIRECTIONS TO INVENTIVE ACTIVITY	335
Khvorostov A.S. MUSEUM PRACTICE-A NECESSARY COMPONENT OF THE CONTENT OF TRAINING TEACHERS OF FINE ARTS	341
Suhacheva E.V. FORMATION OF STUDENTS-SPEECH THERAPISTS READINESS FOR MODELING ACTIVITIES	347
Shilina O.A. THE IMPACT OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE PROCESS OF PRE-DIPLOMA PRACTICE OF STUDENTS OF DIRECTION OF TRAINING 43.03.02 «TOURISM»	351
Shumilin V.P., Shumilina N.G. USE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN EDUCATION	355

АЛЕКСАНДРОВА А.П.

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

ALEXANDROVA A.P.

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

НЕМНОГО ОБ ГЕОРГИАНСКОЙ БРИТАНИИ**SOME GLIMPSES OF GEORGIAN BRITAIN**

Статья посвящена георгианской эпохе и проливает свет на развитие науки, философии, литературы и искусства. Кроме того, дается описание георгианского общества, различных аспектов образа жизни британцев в рассматриваемый период, а также развития городов. В статье показано, как георгианская эпоха сформировала основы современной Британии, дав стране промышленную и сельскохозяйственную революцию наряду с классовой структурой, которая все еще существует в современной Великобритании.

Ключевые слова: Великобритания, Англия, георгианская эпоха, наука, искусство, английское общество, промышленная революция, население, города.

The paper is deals with the Georgian era and throws some light on the development of science, philosophy, literature and arts. Moreover, it focuses on the description of the Georgian society providing information about different aspects of its lifestyle, and the development of towns and cities. The article shows how the Georgian epoch shaped the foundations of modern Britain, giving the country an industrial and agricultural revolution, along with a class structure that still exists in modern Britain.

Keywords: Great Britain, England, Georgian era, science, arts, English society, Industrial Revolution, population, cities.

The union of the kingdoms of England and Scotland in 1707 created Great Britain. A new British identity was celebrated by the anthem Rule Britannia (1740), the foundation of the British Museum (1753), and the publication of the Encyclopaedia Britannica (1768).

But England retained its own distinctive character during the early Georgian period. Its refined manners and fashions and its classically influenced art, literature and architecture, were juxtaposed by casual brutality, violent sports, squalor and epidemic gin drinking. Handel's oratorios flourished alongside the debauchery depicted by his friend William Hogarth. [9]

The Georgian era was a period of staggering political, economic, social, intellectual, and artistic transformations, during which Britain became a modern nation and an industrial and imperial superpower. It was a time of sumptuous architecture, literature, music, and style.

The Georgian period saw continual warfare, including the Seven Years' War, known in America as the French and Indian War (1756–1763), the American Revolutionary War (1775–1783), the French Revolutionary Wars (1792–1802), the Irish Rebellion of 1798, and the Napoleonic Wars (1803–1815). The British won most of the wars except for the American Revolution, where the combined weight of the United States, France, Spain and the Netherlands overwhelmed Britain, which stood alone without allies. [3]

The loss of some of the American Colonies in

the American War of Independence was regarded as a national disaster and was seen by some foreign observers as heralding the end of Britain as a great power. In Europe, the wars with France dragged on for nearly a quarter of a century, 1793–1815. Victory over Napoleon at the Battle of Trafalgar (1805) and the Battle of Waterloo (1815) under Admiral Lord Nelson and the Duke of Wellington brought a sense of triumphalism and political reaction. [4]

The expansion of empire brought fame to statesmen and explorers such as Clive of India and Captain Cook, and sowed the seeds of the worldwide British Empire of the Victorian and Edwardian eras which were to follow.

It is rather interesting to have a look at the development of science and arts during the period under consideration.

In physics, the picture sketched by Newton, Stephen Gray, Benjamin Franklin, Priestley, Humphrey Davy, Joseph Black and Lavoisier suffered little change during this period, and scientific advance was a matter of filling in details provided by more accurate observations and more sophisticated mathematical skills, though the latter were mainly a Continental development. The growing-point of physics was electricity.

In biology, no fundamental reappraisal occurred till the nineteenth century. At the professional level there was much progress to record. The plague had disappeared for good; inoculation checked smallpox and vaccination conquered

it. Surgical skill also became more widespread, particularly when William Hunter began to add demonstrations and dissections to his lectures. Practically every town had its regular visits from itinerant lecturers.

In philosophy, the Georgians were intensely interested in finding happiness. With the foundations agreed on, theorists then began to consider the other end of the problem: what governments ought to do. Hume, Lock and Berkley were man philosophers of the time.

In religion, the intellectual atmosphere of the century following Newton and Locke did not encourage an intense religious life. Nor, on the other hand, did it lead to atheism.

In literature, Addison, Richardson, Fielding, Steele, Johnson and Goldsmith were the most famous writers. This was the Age of Reason. As the marketing of literature evolved from private patronage, through subscription publishing, to publishing by booksellers, the writer became less of a hired entertainer of the *haut monde* (the high society) and more of an independent professional man. The poet was a man doing a job of work in the world rather than a visionary exploring his own soul. His business was to examine, not the individual, but the species; to remark general properties and large appearances. Georgian plays are not often revived. The spectators were free with their cat-calls and guffaws if they were not chatting with one another.

In music, Thomas Arne was the only Georgian composer as composers, performers and conductors were mostly foreign. In the second half of the period, the public began to support native talent.

In painting, Georgian deference to foreign standards was equally slavish. The Grand Tour was habit-forming reproductions of scientific and industrial episodes, and the portraits and conversation-pieces of Hogarth, Reynolds, Gainsborough, Romney and the rest.

In architecture, at the start of the period, architects tended to be under the thumb of the great magnates who patronized them. The fashion for patrician building for which Georgian England is renowned Burlington returned from the Grand Tour in 1715 in love with the work of Palladio, the Italian Renaissance architect. The late-Georgian architect thus has a wider choice of styles to exploit, and, with the expansion of the business community, a more varied clientele to satisfy. The way was clear for the more eclectic work of Sir William Chambers, the personal manner of Robert Adam, and the architectural free-for-all with which the period ended.

As for the monarchy the personal authority of the monarch was on the wane. The election of 1834 showed that the king could no longer guarantee a majority for the ministers of his choice. He had lost his patronage. Other forces were pushing in the same direction. George III's insanity meant a stronger Prime Minister; and Pitt's grip over his cabinet and House of Commons was firmer than that of any previous minister. England was far from democracy, but the welfare of the people could no longer be ignored by those in power.

The politicians had to face new problems thrown up by the runaway industrial growth which began in the eighties and which was bound up, in ways not fully understood, with

the growth of the population. It led to the employment of children. The factories employed children along with their parents as well as binding pauper apprentices.

The various ingredients of the Romantic movement are visible from the forties onwards. In H. Fielding, there was a warm sympathy for humanity, based on the heart not the head. S. Richardson's novels exploited sentiment and explored feelings. Poets shifted their emphasis from the general to the particular, from society to the individual, from the normal to the unusual. And so did J. Thomson, who passed from simply describing scenery to imbuing it with emotions.

18th-century city life was frequently confusing and chaotic. The network of narrow allies and lanes, that had remained largely unchanged in many towns since medieval times, proved increasingly inconvenient to horse-drawn vehicles, and, like today, many cities were prone to traffic congestion. In 1749, for example, hundreds of people were stuck in a traffic jam on London Bridge that took nearly three hours to clear.

City streets echoed with the din of horse-drawn traffic clattering on cobblestones and the hubbub of people engaged in daily trade. Scores of hackney coaches cantered here and there while hundreds of carts transported goods back and forth. Sedan chairs weaved their way up narrow streets as they conveyed wealthy passengers to their places of business, while thousands of pedestrians hurried to and fro.

Rises in population added to the sense of confusion in many British cities. Crowds swarmed in every thoroughfare. Scores of street sellers 'cried' merchandise from place to place, advertising the wealth of goods and services on offer. Milkmaids, orange sellers, fishwives and piemen, for example, all walked the streets offering their various wares for sale, while knife grinders and the menders of broken chairs and furniture could be found on street corners.

People crowded around the windows of print shops displaying the latest satirical cartoons, or waited outside lottery offices for the results to be drawn. Others gathered to watch politicians make speeches at election time, or to watch bare-knuckle boxing matches. House fires, accidents, fights and public executions, amongst an array of other urban spectacles, all drew huge audiences whenever they occurred, and added to the sense of excitement that was part of daily city life.

Many 18th-century towns were grimy, overcrowded and generally insanitary places. London in particular suffered badly from dirt and pollution, so much so that candles were sometimes required at midday in busy shops owing to the smoggy conditions outside. Many travellers noted the 'smell' of London as they approached from far away, and letters received from the capital city were often said to have a 'sooty' odour.

Alongside the stinking rivers and choking pollution of cities, open sewers ran through the centre of numerous streets. Gutters carried away human waste, the offal from butchers' stalls and the tones of horse manure that were left daily on the streets. The roads of most towns and cities were

unpleasantly dusty in the hot summer months, and many became virtually impassable in the winter owing to their muddy and flooded condition.

Towards the end of the century small steps were made to improve these conditions. Several ‘paving acts’ were passed in London during the 1760s, for example, that resulted in the more efficient drainage and mending of roads, and helping to keep local trade flowing. Regular street cleaning was implemented to ensure a clear passageway for traffic, while hazardous shop signs hanging precariously overhead were ordered to be removed.

Street lighting was also improved. From the middle of the 18th century oil lamps were more commonly used in many towns, paid for by householders out of local rates. By 1800 many visitors to London were mesmerised by the bright lights they encountered there, which became the envy of most European cities.

Towns and city authorities also alleviated the huge problems of traffic congestion by laying out new roads and avenues. Towards the end of the century huge areas of decrepit housing were gradually cleared in order to make way for new turnpike toll roads, built to accommodate the ever-increasing levels of horse-drawn traffic.

Sometimes called the Age of Elegance, the Georgian period was also a time when brutality was accepted as a matter of course.

Thus, when Earl Ferrers was hanged in 1760 for lingeringly murdering his steward, he wore a superb suit of white and silver clothes. His executioners then came to blows over the ‘lucky’ and highly saleable rope; the one that lost apparently cried.

The criminals whose executions were popular public events were expected to display ‘bottom’, a combination of steadiness and grit that Ferrers’s executioner clearly lacked, but which was the most admired Georgian virtue.

‘Bottom’ was likewise a requirement for robust Georgian sports like bare-knuckle prize-fighting. Blood sports such as cock fighting and bull baiting were also very popular, though made illegal in the early 19th century. Horse racing came into its own in the 18th century, and cricket – featuring underarm bowling, two stumps, and scoop-shaped bats – invariably attracted feverish gambling.

Crowds were also drawn to the theatre, which was immensely popular with both rich and poor. The pleasure gardens of the period – venues for a whole host of entertainments – were frequented by all classes in London and provincial towns and cities.

While all and sundry mingled at public entertainments, only a small minority lived in any sort of luxury. Nonetheless, the consumer revolution transformed not just the homes of the rich, but also of the middling and even some of the lower social strata. What had been drab, sparsely furnished spaces were increasingly stuffed full of a cornucopia of cheaply manufactured household items known as ‘decencies’.

Thus, the tradesman, parson or attorney might live in moderate comfort, copying the manners of the rich as far as they could. The great value placed on politeness helped smooth over social barriers between the gentry and the

aspiring middle classes.

Gambling and drink were ever the vice of Georgian society, high and low. The war of the American Revolution and the conflicts with France were largely financed by lotteries run by private companies. Stock market speculation famously and scandalously went over the top with the South Sea Bubble at the beginning of the century, raising a tempest of hatred against financiers that makes the recent tirades against bankers look tame by comparison. From the Barclays Group’s archive (it might stand as a testament for the bank itself), a trunk full of unpaid bills and betting slips left behind by a high-living Scrope Davies, forced to flee abroad like Beau Brummel, to escape his creditors and the debtor’s prison – not a pleasant place as Ch. Dickens’ father was to discover to his son’s shame. [4]

None but the very wealthy, however, could afford the extravagant society fashions of the mid-18th century: for women, tight whaleboned stays and immensely wide skirts supported on hooped petticoats or ‘false hips’; and for men, powdered wigs, long coats and richly embroidered waistcoats. The towering coiffeurs of the later 18th century forced ladies to sit on the floors of their coaches.

In the first decades of the 19th century, all this was replaced by Regency ‘elegance and simplicity’.

At the bottom of the social scale, whether in the town or the country, were people who had no leisure for elegance. Those who fell on hard times through accident, ill-health or old age depended on parish handouts to survive.

In 1723 a law was passed allowing the construction of workhouses, which meant that parishes could choose to offer poor relief in such institutions, rather than giving handouts. By the 1770s there were about 2,000 workhouses across England.

Slavery also besmirched Georgian England – and the ready availability of luxury goods like sugar, tea and tobacco depended on it. But by the 1760s opinion was turning against it, holding that any slave who set foot on English soil was free. Lord Mansfield confirmed in 1772 that slave owners could not force their slaves to leave England, but British involvement in the slave trade was not made illegal until 1807, and not until 1833 was slavery itself finally outlawed.

Georgian era was the time when the printed book and the periodical came into their own with the first novels, encyclopaedias as well as majestically illustrated volumes of botanical and scientific studies appearing.

They led into some wonderful by-ways and concerns of the Georgian mind. On this account they were ever obsessed with manners, not just in terms of politeness but in terms of how sporting fixtures, letter writing, horse riding and leisure activities should be organised. It was more than a class coming into its own wanted a comfortable and ordered life for itself.

Formal dances came into fashion, as we know from Jane Austen. The pleasure gardens such as Vauxhall and Ranelagh in Chelsea as well as the less salubrious Bagnigge Wells at King’s Cross, became places of fashionable parade in the day and danger and dissolution in the night. A prosperous man needed not only to be up with the fashion in

his clothes and wallpaper, he also needed to be well read and well versed in music and intellectual inquiry.

Not that, on the evidence of this show at least, the English (for it is a show primarily concerned with the English) seemed that conscious of Paris fashion of Continental examples, nor were the Continentals that impressed with British efforts to become civilised. There is a particularly haughty French cartoon of the British tourists flooding into France after the end of the Napoleonic wars showing a family of a gangling father and poorly dressed mother carrying a mewling baby and leading ill-clothed child into this foreign land. The British responded in kind showing an effeminate France quailing before the healthy appetites of a beef-eating John Bull. [4]

The interesting question is how far the monarch and the court really played much part in the life of the average Briton. Although we call the era Georgian, and the court was certainly at the pinnacle of society while the monarch retained substantial powers, not least as head of the armed services, the general impression is that the country at large jogged along quite happily without much reference to them, nor any great consciousness of the state as such. The great influences were largely economic: the agricultural revolution which created widespread wealth, the foreign trade and colonies which brought such high returns and the beginnings of the industrial revolution. Britain was prosperous and with that prosperity came the middle-class pursuits on display here. They may seem sometimes prim and even innocent to us now, but looking at these drawings of the buildings of Bath, the theatres and assembly rooms in so many towns and the charitable works of the new entrepreneurial class, it is difficult not to feel that they did rather better than us in putting a polite face on wealth.

The long Georgian era was crucial in forming modern Britain. In 150 years, Britain went from being a forgotten backwater to an industrialised power with global reach and influence. This influence can be traced through some aspects – some of them have already been mentioned but they are worth placing emphasis on as they were influential in shaping Britain.

The financial aspect: William III founded the Bank of England and the National Debt to help finance his continental wars, and by the end of the Georgian period the London Stock Exchange was in operation, banks were present in every urban centre, and we'd already suffered the first stockmarket crash (the South Sea Bubble in 1720). Britain embraced the idea of being a nation of shopkeepers because shopping meant disposable income, which showed a wealthy population. In gastronomic terms, a stable, wealthy population meant that new dishes could be developed, new ingredients embraced, and that cultural markers such as food became very important.

The industrial aspect: By the 1780s the First Industrial Revolution was well underway. Rapid urbanisation came with it, and improved communications through canals, roads and railways. Foods could now be rapidly transported throughout Britain, and, as the railways expanded in the Victorian period, special trains were eventually laid on to

deliver such delicacies as Yorkshire rhubarb and Sussex watercress. Modern mass-production has its roots in the Georgian industrial revolution, which paved the way for factories, and the bulk transportation of goods. The accompanying agricultural revolution led to bigger, bulkier animals, better varieties of grain, and higher yields across the agrarian sector. Without it, Britain would have starved, and we still rely on industrial methods for the majority of our foods today.

The population: The population boomed in Georgian Britain. Some prophesied doom, claiming that we would reach a point where people died in their millions, through disease or starvation, but the growth went together with improved agricultural practices and the extra population was hungrily absorbed by the new industries which needed men, women and children of all ages to work in them. In 1700 the British population was 6 million; by 1800 it was 11 million, and by 1850 it stood at 21 million. Meanwhile urban populations grew huge and all of these people needed feeding.

Architectural style: We owe much of our cityscapes to the Georgians, but even where their buildings don't survive, the principles underlying them do: terraced houses, symmetrical frontages, basement kitchens, all of these are Georgian designs. Inside, they embraced the modern idea of privacy, and rooms became smaller and cosier, with servants now in special dormitories, no longer sleeping outside bedroom doors or under kitchen tables. Special dining rooms became the norm, as people ate more meals with their friends and with small groups of guests. Even middle class houses often now had specialist dining rooms, whereas previously rooms were more multi-functional. With industrial techniques bringing down the price of goods, cast iron ranges were invented and started to replace the older open fire-based cookery. The idea of the all-in-one range, with hob and oven, was born.

Fashion: Imported Chinese ceramics spurred the British to create their own version of hard-paste porcelain (bone china) at a variety of prices, so that people could display their identities painted on teapots or plates or vases. Rising literacy rates and cheap printing presses meant that the latest fads could be published in print, and a cult of celebrity was quickly born. Fixed shops changed the face of retailing, and window displays lured would-be-punters inside, in a way that market stalls and peddlers couldn't compete with.

Food and drink: The first restaurants emerged in France in the mid-18th century, and reached London by the beginning of the 19th century. Chefs fleeing the French Revolution with their aristocratic employers saw new opportunities and brought French fine dining, available to anyone who could afford it, to urban Britain. French food was already seen as the finest the world had to offer: British aristocrats aspired to employ French chefs, and French became the language of high end food, still often the case today. Meanwhile along with restaurants came the first food critics, and food writing. Although 17th century introductions, the Georgian period saw the popularisation of many foods we love today: tea, coffee, chocolate, ice cream, porter, biscuits and cakes,

jellies, sparkling champagne. It's fair to say that the birth of a recognisably British cuisine was also a feature of the Georgian period, despite the emphasis on French cuisine at an aristocratic level. The importance of roast beef, in particular, increased in this period, laying the foundations of the 'traditional' British roast dinner. By the end of the 18th century, such classics as raised pies, puddings of an infinite variety, trifle, fruit and sponge cake, and roast beef and Yorkshire pudding had all been made more elaborate, named and recognised as something particular to Britain. [17]

Finally, the Georgian period was a time of moral questioning and debate. The beginnings of feminism

appeared at this time with Mary Wollstonecraft and her groundbreaking work *A Vindication of the Rights of Woman*. Growing concern about slavery was another major development, which soon led to the abolition of the slave trade (1807), and ultimately to the abolition of slavery in the British Empire in 1833.

To sum it up, the Georgian era attained an eloquent fashion, style, music, and literature, and is seen as a time that shaped the modern era that Britain lives in today. It shaped the foundations of modern Britain, giving the country an industrial and agricultural revolution, along with a class structure that still exists in modern Britain.

Библиографический список (References)

1. Alexandrova A.P., Kotova Yu.P. Spotlight on the History of Great Britain: a manual for students' classroom and independent work. Orel: Orel State University named after I.S. Turgenev. 2017. 306 p.
2. Alexandrova A.P. English society during the Georgian period. Scientific Notes of Orel State University. Orel, No 3 (80), 2018, pp. 7-10.
3. Black J. Crisis of Empire: Britain and America in the Eighteenth Century, 2010.
4. Gould E.H. American independence and Britain's counter-revolution, Past & Present, 1997, no154, pp. 107–41.
5. Williams E.N. Life in Georgian England. London: B.T.BATSFORD LTD, 1962.
6. Wilson R. J. The mystical character of commodities: The consumer society in eighteenth-century England. Post-Medieval Archaeology. University of York.
7. [http:// www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk)
8. <http://www.britannia.com>
9. <http://www.english-heritage.org.uk/learn/story-of-england/georgians/daily-life/>
10. <http://www.historyisnowmagazine.com/blog/2014/5/12/7tl0mvxrzexynquyu9bhadlx515na4#.W3iBvLoQ9u0=>
11. <http://www.historyisnowmagazine.com/blog/2014/5/12/7tl0mvxrzexynquyu9bhadlx515na4#.W4jopc4zaUk>
12. <https://penandpension.com/2015/04/15/georgian-consumerism/>
13. <https://reginajeffers.blog/2015/08/19/7889/>
14. <https://www.bl.uk/georgian-britain>
15. <https://www.bl.uk/georgian-britain/articles/the-rise-of-cities-in-the-18th-century>
16. https://www.britainexpress.com/History/Georgian_index.htm
17. <https://www.futurelearn.com/courses/royal-food/0/steps/17082>
18. <https://www.hierarchystructure.com/british-social-hierarchy/>
19. <https://www.history.ac.uk/reviews/review/249>
20. <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/art/features/the-making-of-modern-britain-the-georgian-era-saw-the-middle-class-flaunt-a-new-found-w>
21. <https://www.wattpad.com/167800125-reading-the-regency-the-social-structure-of>

УДК 93/94

UDC 93/94

ГОРЛОВА Н.И.

кандидат исторических наук, доцент кафедры менеджмента и маркетинга спортивной индустрии, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Gorlovanat@yandex.ru

GORLOVA N.I.

Candidate of historical sciences, associate professor, Plekhanov Russian University of Economics
E-mail: Gorlovanat@yandex.ru

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР УЧАСТИЯ ВОЛОНТЕРОВ В ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ АКЦИЙ В РОССИИ В НАЧАЛЕ XX в.

HISTORICAL OVERVIEW OF THE PARTICIPATION OF VOLUNTEERS IN THE ORGANIZATION AND HOLDING CHARITABLE EVENTS IN RUSSIA IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY

Автор обращает внимание на малоизученную тему участия волонтеров в благотворительных мероприятиях в дореволюционной России начала XX в. На примере деятельности исполнительных комитетов отделений Всероссийской Лиги борьбы с туберкулезом подробно раскрывается участие добровольной общественности в различных этапах подготовки и проведения социальной акции «День белой ромашки» в 1910–1913 гг. в Архангельске, Екатериноде, Нижнем Новгороде, Орле, Ростове, Тифлисе. Изучены отдельные аспекты деятельности волонтеров, формы и методы работы: добровольные сборщики, продавщицы и др. В научный оборот вводится значительный массив данных, позволяющих проанализировать состав и численность добровольческого актива отделений Общества. Потенциал исследуемых материалов исторической наукой пока не был востребован.

Ключевые слова: благотворительные акции, день белой ромашки, волонтеры, волонтерская деятельность, Всероссийская Лига борьбы с туберкулезом, сборщики.

The author draws attention to the little studied topic of participation of volunteers in charitable events in pre-revolutionary Russia at the beginning of the 20th century. On the example of the activities of the executive committees of the branches of the All-Russian League for the Fight against Tuberculosis, the author details the participation of the voluntary public at various stages of the preparation and conduct of the social action «White Chamomile Day» from 1910–1913 in Arkhangelsk, Ekaterinodar, Nizhny Novgorod, Orel, Rostov, Tiflis. Some aspects of volunteers' activity, forms and methods of work have been studied: voluntary collectors, saleswomen, etc. A significant amount of data is introduced into the scientific turnover, allowing to analyze the composition and the number of volunteer assets of the Company's branches. The potential of the materials studied by the historical science was not yet in demand.

Keywords: charity events, white chamomile day, volunteers, volunteer activity, All-Russian League to fight tuberculosis, collectors.

Изучение роли волонтеров в организации множества благотворительных акций, получивших широкое распространение в дореволюционной России в начале XX в., к сожалению, обойдено вниманием в отечественной историографии, что и предопределяет актуальность предпринятого исследования.

В качестве задач данного исследования автор определил рассмотрение исторических аспектов участия общественности в добровольческих практиках в рамках проведения благотворительных мероприятий в начале XX в., выявление традиций и истоков этого рода деятельности.

Источниковедческой основой нашей работы стали учредительные документы, материалы официального и внутреннего делопроизводства Всероссийской Лиги борьбы с туберкулезом и ее отделений. Некоторые из них автором вводятся в научный оборот впервые. Значительное внимание уделяется отчетам отделений Лиги. Именно этот тип документов с разной степенью

полноты содержит следующие достоверные сведения: о ходе подготовки и проведении «Дня белой ромашки», привлечении общественности к организации мероприятия, численном составе добровольческого актива – непосредственных участников благотворительной акции, добровольных сборщиков, финансовый отчет и др. Тексты отчетов нередко заканчиваются списками добровольных сборщиков и продавщиц.

В целом проведенный качественный системный анализ обширного и разнообразного комплекса источников позволил впервые обобщить результаты участия добровольной общественности в подготовительных мероприятиях и организации благотворительных праздников Лиги – акции по сбору пожертвований «День белого цветка» («День белой ромашки») в начале XX в.

Практическая новизна и значимость работы определяется актуализацией исторических материалов, выявлением оригинальных подходов к изучению различных аспектов истории участия волонтеров в благотворитель-

ных мероприятиях дореволюционных общественных организаций на примере Всероссийской Лиги для борьбы с туберкулезом.

В начале XX в. широкое распространение получают разрабатываемые цветочные «уличные» акции по сбору благотворительных средств на улицах крупных и малых городов, селений Российской империи. Они, как правило, проводились в форме благотворительных базаров, лотерей и подписок. Наиболее результативной и доступной формой стали массовые кружечные сборы. Устроителями обычно выступали общественные организации, которые вовлекали в процесс подготовки и проведения мероприятия всю общественность.

Благотворительные дни в России, носящие названия цветов, посвящались борьбе с различными бедствиями и социальными проблемами. Так, в столице и Москве неоднократно устраивали «День незабудки» (или «День голубого цветка»), во время которого собирали пожертвования на излечение возрастных больных, имевших проблемы с памятью. «День розового цветка» был направлен на помощь сиротам, обездоленным и бесприютным детям. Эти «дни цветков» ограничили пределами самых крупных городов страны. Повсеместно на территории Российской империи в 1912 г. проводилась благотворительная акция «День колоса ржи», посвященная помощи пострадавшему от неурожая 1911 г. населению юго-восточных губерний страны и части региона Западной Сибири. Эмблемой акции был избран символический букетик из трех вымолоченных колосьев, перевязанных цветной ленточкой.

В Российской империи особое распространение получил «Туберкулезный день», «День белого цветка» или «День белой ромашки», участие в котором было доступно всем. Впервые он был проведен 20 апреля 1911 г. в Санкт-Петербурге.

Ранее, 20 апреля 1910 г., в столице по указу императора Николая II состоялось торжественное открытие Всероссийской Лиги для борьбы с туберкулезом, которая, следуя опыту западноевропейских стран, объединила все отечественные организации, боровшиеся с этой страшной болезнью.

Первоначально идея его проведения принадлежала Европейской Лиге борьбы с чахоткой при Международном обществе Красного Креста. Впоследствии эту инициативу поддержал Датский королевский дом, а затем и царская семья Романовых.

Анализ устава Лиги позволяет судить о целях благотворительных акций организации – «проводить в жизнь все мероприятия, необходимые для борьбы с туберкулезом как народной болезнью, а также содействовать объединению обществ, учреждений и всех организаций, преследующих одинаковые с ней цели или сочувствующих ее задачам» (п.1.) [11, с. 1].

С 1911 г. благотворительная акция, эмблемой которой была выбрана белая ромашка, стала всероссийской и выливалась в грандиозное мероприятие для борьбы с туберкулезом, обрушившимся на империю. Сотни добровольных активистов по всей стране с готовностью

приняли участие в благотворительном мероприятии на разных этапах его подготовки и организации.

Первый опыт организации мероприятия показал со всей очевидностью эффективность привлечения волонтеров и использования их ресурса в процессе подготовки и проведения благотворительной акции.

В 1912 г. география проведения «Дня белой ромашки» значительно расширяется. В то время как в Москве и Петербурге и некоторых других больших городах «Туберкулезный день» в указанном году был организован существующими противотуберкулезными обществами – членами Лиги – самостоятельно, для провинции в большинстве случаев потребовалась помощь Правления Лиги. Лишь благодаря ходатайству Правления в некоторых городах удалось обойти препоны, создаваемые при устройстве акции местной администрацией. При Правлении Лиги был организован центральный комитет под председательством Ф.В. Малинина для снабжения отделов цветами и всем необходимым для просветительской деятельности. В целом было разослано до 3 млн цветков в более 50 российских городов [2, с. 17].

Поддерживала начинание и местная пресса, размещавшая на страницах своих изданий ряд статей о туберкулезе и мерах борьбы с ним. На страницах изданий публиковались бесплатные объявления о проведении «Дня белой ромашки», значительное внимание уделялось освещению деятельности Лиги и ее местного отделения, а также призывам организационного комитета принять посильное участие в организации благотворительного мероприятия.

За несколько дней до праздника и в сам день мероприятия в общественных местах и почти во всех средних и низших учебных заведениях проводились лекции и чтения о чахотке. Так, в Орле 25 апреля 1912 г. в Общественном собрании состоялась бесплатная лекция о чахотке доктора В.И. Петропавловского. Доктор И.Н. Севостьянов прочел две лекции для учащихся: одну в 1-ой гимназии для учащихся городских училищ, другую в гимназии Аблецово-Байковской для учениц этого учебного заведения и учеников реального училища Томашевских. Уже 27 апреля в день праздника в Городском театре состоялись две лекции С.И. Гольберга «О бактериях в связи с туберкулезом» и Н.А. Марченко «О чахотке» [9, с. 4]. В этом же году 26 апреля местными врачами г. Ростова Л.Я. Богдановым и С.Я. Гоффеншефером в земском доме были устроены бесплатные чтения о туберкулезе с демонстрацией световых картин. Лекции были прочитаны для рабочих Кекинской мануфактуры [10, с. 9].

Традиционно организационный или исполнительный комитет мероприятия был представлен самыми известными в городе людьми под председательством жены начальника губернии. Например, с середины марта 1912 г. Правление Орловского отдела Всероссийской Лиги всецело было поглощено подготовительной работой к устройству «Дня белой ромашки». Созданный 6 апреля организационный комитет под председательством супруги начальника губернии В.Н. Андреевской

состояли из начальника губернии, губернского предводителя дворянства, начальников различных учреждений и ведомств (духовного, военного, почтово-телеграфного, железнодорожного ведомств, мужских и женских учебных заведений, городского самоуправления), а также представителей банков и крупных торгово-промышленных учреждений [9, с. 6].

Возвращаясь к подготовке устройства благотворительной акции, необходимо отметить, что члены комитета направляли все свои силы на административную работу, включавшую переписку с губернскими властями, различными организациями и учреждениями, готовыми финансово поддержать мероприятие, а также на формирование необходимого волонтерского корпуса из числа проактивно настроенных граждан, готовых бескорыстно и на добровольных началах оказать содействие в его проведении.

Работа комитета шла по нескольким направлениям. Одно из них было напрямую связано с привлечением волонтеров к процессу организации благотворительного мероприятия, включающего в себя этапы рекрутирования, инструктаж и организацию самой работы добровольческого актива. По сути, закладывались основы современного волонтерского менеджмента и одного из направлений отечественного добровольческого движения – событийного волонтерства.

Материалы официального делопроизводства местных отделений Общества позволяют определить ключевые направления приложения усилий добровольных активистов. Отчеты отделений дают возможность сделать вывод о том, что они вели главным образом работу, особенно на подготовительном этапе, с волонтерским активом из числа учащейся молодежи, обладавшей значительным потенциалом для полноценного включения в добровольческую деятельность. Этот потенциал выражался прежде всего в личной заинтересованности молодых людей в общественных практиках социально значимой деятельности, в понимании ими актуальности и необходимости своего личного добровольного участия, а также в готовности привлекать к такой деятельности своих друзей.

Волонтеры из молодежной среды (обычно это были студенты или ученики учебных заведений) за несколько недель перед праздником участвовали в изготовлении вручную десятков тысяч бумажных цветов, плакатов и др., которые затем передавались в комитеты «Белого цветка».

Так, в рамках подготовки «Туберкулезного дня» в Казани в изготовлении бумажных цветков были задействованы учащиеся Родионовского института благородных девиц, Ксенинской женской гимназии, Марининской женской гимназии, 3-ей женской гимназии, 4-ой женской гимназии В.А. Ряхиной, частной женской гимназии Л.П. Шумаковой, Епархиального женского училища, частной женской прогимназии О.М. Эккерт, русско-татарской школы, Казанского коммерческого училища [11, с. 3-4].

Ростовский отдел в отчете по организации благо-

творительных сборов «Дня белой ромашки» сообщал, что ученики мужской гимназии под руководством преподавателя А.И. Звонилкина подготовили и расклеили по всему городу более 300 плакатов с изображениями ромашек [10, с. 7].

Также совокупность источников говорит о том, что ключевой фигурой благотворительного мероприятия становятся волонтеры-сборщики, которые снабжались именной карточкой и особым жетоном, принимали пожертвования в обмен на специально изготовленные цветы – белые ромашки. В Ростове в 1912 г. для сборщиков были специально изготовлены 125 лент-перевязей [10, с. 10].

Сборы проходили на улицах, в казенных и частных учреждениях, фабриках, театрах. Сборщикам было запрещено посещать частные дома, учебные заведения, казармы войсковых частей.

В организации благотворительной акции также активно были задействованы добровольные активисты, пополняющие ряды продавщиц букетов цветков. Заблаговременно организаторы делили город на районы применительно к территориальным участкам города, и в каждом из них создавалась штаб-квартира или устраивался специальный склад, где продавщицы снабжались всем необходимым. Так, например, в 1912 г. Тифлис был разделен на 12 участков, возглавляемых из числа дам специально организованного комитета, «любезно взявших на себя труд устройства дела в своем участке». Заведующая каждым участком самостоятельно решала вопросы рекрутирования и инструктирования продавщиц, обеспечивала нужное количество цветов, корзин и др. [6, с. 6].

Продавщицам выдавались пронумерованные кружки с надписью «На борьбу с чахоткой» и запечатанные печатью Общества, определенное количество цветов в изящных корзинах, брошюры о мерах по борьбе с туберкулезом и именные удостоверения личности. За ними закреплялись определенные районы и улицы города. Продажа цветов начиналась с раннего утра и длилась до позднего вечера.

27 апреля 1912 г. в рамках благотворительной акции на улицы Орла вышло 210 продавщиц. В обращении было 242 кружки для пожертвований. В целом продавщицами и их ассистентами было роздано 50 000 бумажных цветов, 15 000 наставлений «О мерах личного предохранения от чахотки» и 300 воззваний «Туберкулез – народное бедствие» [9, с. 13]. В этом же году в Нижнем Новгороде в сборе пожертвований участвовало более 700 человек, продавших 160 000 цветков и распространивших до 40 000 листов и брошюр о туберкулезе, в том числе 10 000 кратких отчетов о деятельности местного отделения Лиги и до 5 000 открытых писем с фотографиями, наглядным образом демонстрировавшими жизнь отделения (амбулатории, санатория, колонии-сада и др.) [7, с. 5]. Около 200 продавщиц курсировали по улицам города Архангельска 30 июня 1912 г. [4, с. 13]. В Курске 230 продавщицам удалось продать 9 000 цветков [1, с. 9]. Для продажи

цветов в Тифлисе были приглашены слушательницы Тифлиских высших женских курсов в количестве 90 человек. Однако зачастую складывалась ситуация, когда сотрудники ведомства становились волонтерами по настоятельной рекомендации чиновников. Косвенно об этом говорит, в частности, тот факт, что 15 служащих Городского управления в Тифлисе по указанию городского головы А.И. Хатисова «весьма любезно и охотно изъявили свое согласие прийти на помощь». Таких людей сложно называть «волонтерами» [6, с. 4]. Скорее можно говорить об их добровольно-принудительном участии в мероприятии. На основе этих фактов можно сделать предположение, что служащие, возможно, следовали пожеланию начальства.

Начальники общественных и правительственных учреждений обеспечивали беспрепятственный вход продавщицам и их ассистентам для продажи цветка. Более того, продавщицам и лицам, задействованным непосредственным образом в организации мероприятия, предоставлялось право бесплатного проезда.

Как следует из многочисленных отчетов отделений, «раскупались цветы охотно и продавщицы встречались повсюду населением охотно. Корзинки приходилось по несколько раз пополнять» (см., напр.: [9]).

Отчеты региональных отделений Лиги дают возможность воссоздать общую картину численности и деятельности продавщиц на местах, а также персонализировать добровольческий актив. Если говорить о процентном соотношении мужчин и женщин, то количество женщин было не многим больше. Так, в списке продавщиц «белой ромашки» 27 апреля 1913 г. в Екатеринодаре значится 244 человека, из них 117 женщин (К.И. Агапова, Н.М. Афанасьева, О.Н. Бражникова, М.А. Васькова, М.И. Гладышева, Е.Ч. Горская, М.К. Добахова, В. Дроздова, А.Н. Жутяева, А.Г. Исаева, Ф.Л. Красникова, О.И. Лушкарева, М.С. Михайлова, Т.Г. Нефедьева, Н.В. Орлова, Е.П. Петрова, М.А. Рохлина, С.П. Скровикова, Э.Н. Татарина, В.Г. Ханджиева и др.) [3].

Мероприятия начинались церемониальным шествием по городу и ярмарке. Так описывается первый «Туберкулезный день» в Нижнем Новгороде в 1911 г.: «Улицы были декорированы полотняными транспарантами, а на площади перед Городской управою была устроена арка, у которой в присутствии г. начальника губернии А.Н. Хвостова и многочисленной публики был отслужен молебен в Алексеевской церкви перед началом церемониального шествия при участии хора Кривавуса» [7, с. 7].

Начало торжественных мероприятий в Екатеринодаре 27 апреля 1913 г. описывается следующим образом: «В 10 часов утра маленький оркестр 6-классного Городского училища первый возвестил веселым маршем с балкона 2-го Общественного собрания о торжестве дня. В 11 часов оркестры войсковой и 1-го Екатеринодарского полка были перевезены в вагонах трамвая на сквер и Ростовский бульвар. Появились

украшенные автомобили, велосипеды, экипажи, а веселые продавщицы суешили по всем углам и улицам, выискивая сочувствующих.

К 12 часам дня все разукрашенные автомобили и велосипеды стали собираться у бюро и все внимание публики на время было сосредоточено на въезде корсо. В 12 ¹/₄ часа двинулось торжественное шествие. На первом автомобиле ехали, кроме организаторов корсо, четыре фанфариста из войскового оркестра, играющие специально к этому дню написанную кантату. Шествие по Красной улице обогнуло сквер и направилось по Красной же улице до бойни, после чего возвратилось в бюро. В корсо приняли участие 14 автомобилей, 2 мотоциклета и 20 велосипедов. Все они были украшены зеленью, флагами, ромашками, лентами и проч. Корсо повторилось в том же порядке в 5 часов дня» [3, с. 18].

Не вызывает сомнения, что работа волонтерского актива в лице сборщиков и продавщиц обеспечивала значительные сборы денежных средств. Так, сбор «Дня ромашки» в Нижнем Новгороде по результатам проведенной акции в 1912 г. составил 33 185 руб. В городе действовало 334 кружки для пожертвований. В числе денег опущенными в кружки оказались: 41 иностранная и старинная монета, а также камень, оказавшийся простым стеклом [7, с. 9].

В Орле в результате проведенной благотворительной акции в 1912 г. удалось собрать 8 389 руб. 76 коп. Подсчет производился 28 и 29 апреля присяжными счетчиками Государственного банка и артельщиками Орловско-Смоленской биржевой артели. В среднем продавщица выручила 39 руб. 56 коп. [9, с. 18].

Деньги, вырученные благодаря добровольным участникам акции от кружечных сборов, шли на разные цели. В «День белого цветка», который был проведен в Курске в пользу Общества, было собрано 7 тыс. руб. Деньги и поступившие членские взносы решено было пустить на устройство детской колонии для слабогрудых и золотушных детей. Для колонии была нанята дача в д. Шуклинке, приобретен необходимый инвентарь и приглашен персонал. Уже в 1912 г. в колонии содержалось 18 девочек с 15 июня по 22 июля и 17 мальчиков с 23 июля по 22 августа [1, с. 9]. Кавказское общество борьбы с туберкулезом выручило более 9 тыс. руб. Эту сумму планировалось израсходовать на постройку первого образцового горного санатория для туберкулезных больных в Абастумане на Кавказе [6, с. 4-5]. В Архангельске в ходе проведения благотворительной акции в 1912 г. было собрано 4 729 руб. 82 коп. [4, с. 11].

Неоднократно организаторы мероприятий обращались к волонтерам со словами благодарности за их участие в благотворительных акциях. Приведем выдержки из некоторых отчетов отделений Лиги. Так, по итогам акции в 1912 г. Архангельский отдел выражал глубокую признательность всем участникам мероприятий, в том числе добровольным активистам, «чутко откликнувшимся на это доброе дело помощи страждущему» (см., напр.: [5, с. 15]). «День “Белого цветка” показал, как много в Ростове людей, чутких ко всякому

доброму начинанию, – отмечалось в отчете Ростовского отделения Лиги. – Честь и слава ростовской молодежи обоего пола, которая еще раз доказала, с каким подъемом она умеет работать на пользу ближнего.

Великое спасибо сборщицам и сборщикам, которые так самоотверженно несли свой тяжелый труд в холодную неприятную погоду» [10, с. 11].

Организационный комитет Казанского отделения постановил выразить благодарность «самоотверженной, благородной казанской молодежи, продавщицам белого цветка и их ассистентам...» [8, с. 3].

Таким образом, с начала XX в. широкое распространение получает практика добровольного массового участия общественности в проведении масштабных благотворительных акций. На данный процесс оказала влияние проводимая политика благотворительных обществ, нацеленная на стимулирование социальной активности граждан и их сознательности. Тем самым начинает оформляться активное волонтерское движение из числа проактивных граждан, объединенных общей идеей помощи. Благодаря добровольческой ак-

тивности волонтеры – участники акции, без сомнения, становились «социальным эталоном» для остальной части населения и костяком для формирования в дальнейшем волонтерского движения в целом по стране.

Положительный опыт привлечения волонтеров в рамках организации благотворительного мероприятия «День белой ромашки» и его результаты послужили опорой для проведения аналогичных социальных акций – «Дня незабудки», «Дня колоса ржи» и др. в дореволюционной России. Последующие после «Дня белой ромашки» акции проходили по одинаковому сценарию – от участия волонтеров в подготовительных мероприятиях до появления на улицах городов добровольных сборщиков и продавщиц с нагрудными жетонами и с кружками для пожертвований.

Изложенные в статье результаты и выводы образуют дополнительные аналитические перспективы для дальнейшего исследования участия добровольных активистов в благотворительных акциях и мероприятиях на территории Российской империи.

Библиографический список

1. Белый цветок. Литературный и научно-популярный сборник. Курск: Электр.тип. Либерман, 1914.
2. Всероссийская Лига для борьбы с туберкулезом 1912 г. М.: Графическое заведение «Друкар», 1913.
3. Отчет Екатеринодарского отдела Всероссийской лиги для борьбы с туберкулезом за 1913 г. (год второй). Екатеринодар: Электро-тип. «Сотрудник», 1914.
4. Отчет о деятельности за 1912 г. Всероссийская Лига по борьбе с туберкулезом, Архангельский отдел. Архангельск: Типо-лит. Т.Д. «В. Черепанова», 1913.
5. Отчет о деятельности за 1913 г. Всероссийская Лига по борьбе с туберкулезом, Архангельский отдел. Архангельск: Типо-лит. Т.Д. «В. Черепанова», 1914.
6. Отчет о днях «Белого цветка» 20 апреля 1911 и 1912 гг. Тифлис: Типография Т.М. Ротинианца, 1913.
7. Отчет организационного бюро по устройству праздника «Белого цветка» 12 августа 1911 г. Н. Новгород: Типография «Нижегородское печатное дело», 1912.
8. Отчет организационного Комитета по устройству «Дня белого цветка» в г. Казани 5 мая. 1912 г. Казань, 1913.
9. Отчет Орловского отдела Всероссийской лиги для борьбы с туберкулезом. Орел: Электрич. типография А.А. Логунова, 1913.
10. Отчет по организации в городе Ростове 26-го апреля 1912 г. Дня Белой ромашки. Ростов Великий: Типография А.Х. Оппель, 1912.
11. Устав Всероссийской Лиги для борьбы с туберкулезом. М.: Типография «Т-во “Печатная С.П. Яковлева”», 1911.

References

1. White flower. Literary and popular science collection. Kursk: El. type. Lieberman, 1914.
2. All-Russian league to fight tuberculosis in 1912. Moscow: Graphic institution “Drukar”, 1913.
3. Report of the Ekaterinodar department of the All-Russian league for the fight against tuberculosis for 1913 (year two). Ekaterinodar: Electro-type. “Sotrudnik”, 1914.
4. Report on the activities for 1912 All-Russian league to fight tuberculosis, the archangel department. Arkhangelsk: Typo-lit. “V. Cherepanov”, 1913.
5. Report on the activities for 1913 All-Russian league to fight tuberculosis, the Arkhangelsk department. Arkhangelsk: Typo-lit. “V. Cherepanov”, 1914.
6. Report on the days of the “White flower”. April 20, 1911 and 1912. Tiflis: Typography by T.M. Rotinians, 1913.
7. Report of the organizing bureau on the organization of the festival “White flower” August 12, 1911. N. Novgorod: printing house “Nizhniy Novgorod printing”, 1912.
8. Report of the organizing committee on the organization of the “White flower day” in Kazan on May 5. 1912. Kazan, 1913.
9. Report Orel department of the All-Russian league to fight tuberculosis. Orel: Electric. Printing house A.A. Logunova, 1913.
10. Report on the organization in the city of Rostov on April 26, 1912, the Day of the white chamomile. Rostov the Great: printing house of A.H. Oppel, 1912.
11. The charter of the All-Russian league for the fight against tuberculosis. Moscow: Printing house “Printing S.P. Yakovleva”, 1911.

ГРУДАЧЁВ И.В.

юрист 2 класса, заместитель прокурора Глазуновского района, аспирант кафедры уголовного права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: giv0808@rambler.ru.

GRUDACHEV I.V.

2 class lawyer, deputy prosecutor of the Glazunovsky district, graduate student of the department of criminal law Orel State University
E-mail: giv0808@rambler.ru

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИНСТИТУТА ЛЕГАЛИЗАЦИИ ПРЕСТУПНЫХ ДЕНЕЖНЫХ СРЕДСТВ

THE HISTORICAL ASPECTS OF FORMATION OF THE INSTITUTE OF LEGALIZATION OF CRIMINAL FUNDS

В статье приведены этапы исторического развития института легализации преступных денежных средств и осуществлен сравнительный анализ нормативных актов, регламентирующих ответственность за приобретение незаконного имущества.

Ключевые слова: легализация преступных доходов, приобретение имущества, добытого незаконным путем, поручительство, Уголовный кодекс РСФСР.

The article is provided the stages of the historical development of the institute of legalization of criminal funds and to carried out a comparative analysis of the regulations governing the responsibility for the acquisition of illegal property.

Keywords: legalization of proceeds of crime, the acquisition of property obtained by illegal means, surety, the criminal code of the RSFSR.

Первое упоминание о признаках легализации преступных денежных средств в отечественном законодательстве начинается с Псковской судной грамоты. В статье 47 Псковской судной грамоты указывалось о законном и незаконном способах приобретения имущества. Так для подтверждения законности приобретения вещей покупателю необходимо было принести присягу, в которой указать, что имущество получено законно [2].

Более широкие требования предъявлялись к покупателю в Судебнике 1497 года. Согласно статье 46 Судебника для подтверждения законности приобретения имущества были необходимы очевидцы, показания которых служили доказательством правомерности получения имущества покупателем. В случае их отсутствия покупатель, как и указывалось в Псковской судной грамоте, должен был принести присягу [10].

Таким образом, начальным периодом становления института легализации преступных денежных средств следует считать XV век.

В дальнейшем, с развитием отечественного законодательства расширялись требования к доказыванию правомерности приобретения имущества покупателем. Так, в статье 93 Судебника 1550 года указывалось на необходимость доказывания покупателем добросовестности приобретения имущества путем указания продавца имущества, а также иными мерами. В частности, в Судебнике 1550 года в целях предотвращения хищения или покупки заведомо незаконного имущества введена такая мера, как поручительство. Для подтверждения законности сделки ручаться необходимо было за продавца. При этом поручителями должны были быть лица,

осуществляющие торговлю постоянно (торговцы, владельцы торговых рядов и лавок). В том случае, если постоянные продавцы отказывались быть поручителями, считалось, что лицо торгует незаконно, а его имущество краденное. В случае установления настоящего владельца имущества, и отсутствия поручителей у продавца, оно могло быть изъято по заявлению владельца в его пользу [5].

В Соборном уложении 1649 года в целях придания правомерности приобретения имущества также указывалось на необходимость поручительства за продавца. В статье 65 Соборного уложения 1649 года приведено положение, согласно которому лицо, не являющееся участником сделки, имело право на вещь в случае заявления о праве собственности на нее, а также наличии очевидцев [1]. В данном положении способы защиты недобросовестного приобретателя не предусмотрены.

Воинский артикул, учрежденный Петром Великим в 1715 году, предусматривал наступление уголовной ответственности за самовольный захват военной добычи в нарушение требований ст.111 Воинского артикула, в которой указывалось, что захват военной добычи считался правомерным, если противник владел этим имуществом не менее 24 часов [8]. В данном случае, полученное имущество считалось военной добычей и возврату не подлежало. За нарушение правил получения своей доли военной добычи и за захват чужого имущества под видом военной добычи в Воинском артикуле была предусмотрена уголовная ответственность.

Уложение о наказаниях уголовных и исправительных, утвержденное Николаем I в 1845 году (введено

в действие в 1846 году), также содержало положения, регламентирующие уголовную ответственность за легализацию незаконно полученных денежных средств. В статьях 1701 и 1702 Уложения о наказаниях уголовных и исправительных предусматривалась уголовная ответственность за продажу (сбыт) заведомо краденного или полученного посредством насилия или обмена имущества, которые были совершены другим лицом, равно как и за скупку (покупку) недвижимости у лица, которое заведомо незаконно владело им, либо другого всякого имущества, которое было заведомо получено посредством насилия. Статья 1705 Уложения о наказаниях уголовных и исправительных устанавливала ответственность за незаконный залог недвижимости. Под незаконным залогом недвижимости понималось имущество, состоящее под обременением или опекой, либо сокрытие информации о наличии обременения указанного имущества [6].

В связи с формированием нового государственного устройства в СССР было сформировано новое законодательство, в том числе и уголовное.

В статье 181 Уголовного кодекса РСФСР 1922 года была предусмотрена ответственность за покупку заведомо краденного имущества. Санкция данной статьи предусматривала наказание в виде, как принудительных работ, так и лишения свободы сроком до одного года.

Квалифицированный состав данного преступления отражен в части 2 данной статьи, и предусматривал ответственность за совершение преступления, предусмотренного ч.1 ст.181 УК РСФСР 1922 года, совершенное в виде промысла и с целью сбыта. Наказание за совершение указанного преступления предусматривало лишение свободы на срок не ниже одного года с конфискацией определенной части имущества [7].

Статья 164 Уголовного кодекса РСФСР 1926 года также содержала положения о приобретении заведомо краденного имущества. Однако в квалифицированном составе указанного преступления (часть 2) было исключено указание на цель совершения преступления – сбыт. Кроме того, были конкретизированы санкции указанной статьи. В ч.1 ст.164 УК РСФСР 1926 года был установлен максимальный порог наказания в виде принудительных работ и лишения свободы сроком до 6 месяцев или штрафа в размере до пятисот рублей, а в части 2 указанной статьи лишение свободы сроком до 3 лет с конфискацией имущества [3].

Таким образом, в УК РСФСР 1926 года произошла гуманизация наказания за приобретение заведомо кра-

денного имущества в сравнении с аналогичной статьей УК РСФСР 1922 года.

В советский период развития государства в статье 208 Уголовного кодекса РСФСР 1960 года предусматривалась уголовная ответственность за приобретение или сбыт имущества, заведомо добытого преступным путем. В данной статье были отражены 2 самостоятельных состава преступления – заранее не обещанное приобретение имущества, заведомо добытого преступным путем, и заранее не обещанный сбыт или хранение с целью сбыта, а равно приобретение с целью сбыта имущества, заведомо добытого преступным путем [4]. Предметом совершения данного преступления было имущество, полученное в результате совершения преступления. Как правило, ввиду того, что экономическое устройство государства было плановым, предметом совершения вышеуказанного преступления являлось государственное, колхозное имущество либо имущество, находящееся в личной собственности. Для квалификации деяния лица по статье 208 Уголовного кодекса РСФСР 1960 года необходимо было сначала установить признаки предикатного преступления, в рамках совершения которого было добыто имущество.

Разграничение данной статьи произошло посредством введения в действие с 1 января 1997 года Уголовного кодекса Российской Федерации, принятого 13 июня 1996 года.

В действующем Уголовном кодексе Российской Федерации введены статьи 174 и 174.1 УК РФ, предусматривающие ответственность за легализацию (отмывание) денежных средств или иного имущества, приобретенных другими лицами преступным путем, и легализацию (отмывание) денежных средств или иного имущества, приобретенных лицом в результате совершения им преступления.

Таким образом, в процессе развития института легализации преступных доходов законодателем последовательно, начиная с XV века, происходила трансформация правовых норм, регулирующих ответственность в сфере легализации незаконно полученных денежных средств и имущества, что в конечном итоге позволило разграничить составы преступления, регулирующие правоотношения в сфере незаконного приобретения и завладения чужим имуществом, что позволило выделить отдельные составы преступления (статьи 174 и 174.1 УК РФ), регламентирующие уголовную ответственность именно за легализацию денежных средств, полученных преступным путем, и в результате совершения преступления.

Библиографический список

1. Маньков А.Г. Уложение 1649 года – кодекс феодального права России.//Л.: Наука, 1980.
2. Псковская судная грамота //Российское законодательство X–XX веков.
3. Уголовный кодекс РСФСР в редакции 1926 г. Издание официальное. М., 1927.1. П. Специальная литература.
4. Уголовный кодекс РСФСР// «Ведомости ВС РСФСР», 1960, N 40.
5. Судебник государя царя и великого князя Иоанна Васильевича, и некоторые сего государя и ближних его преемников указы, собранные и примечаниями изъясненные покойным тайным советником и астраханским губернатором Васильем Никитичем Татищевым. Изд. Второе. М., 1786.
6. Таганцев Н.С. Уложение о наказаниях уголовных и исправительных 1885 г.//СПб., 1908.
7. Шевков Г.В. Первый советский уголовный кодекс. М., 1970.
8. Шорохов Л.П. К вопросу о применении Воинских артикулов Петра I 1715 года в общих и гражданских судах// Актуальные вопро-

сы правоведения. Томск. 1979.

9. *Штамм С.И.* Судебник 1497 года: Учеб. пособие. М., 1955.

10. *Юшков С.В.* Судебник 1497 г. (К внешней истории памятника)//Ученые записки Саратовского государственного университета имени Н.Г.Чернышевского. Т. V. Вып. III. Факультет хозяйства и права. Саратов. 1926.

References

1. *Mankov A.G.* The Code of 1649 is the code of feudal law of Russia. // L.: Science, 1980.
 2. Pskov Judicial Certificate // Russian legislation X - XX centuries.
 3. Criminal Code of the RSFSR as amended in 1926. Official publication. M., 1927.1. P. Special literature.
 4. Criminal Code of the RSFSR // «Vedomosti VS RSFSR», 1960, N 40.
 5. Sudebnik sovereign Tsar and Grand Duke John Vasilyevich, and some of this sovereign and near his successors decrees, collected and annotated by the late secret advisors and Astrakhan governor Vasily Nikitich Tatishchev. Ed. The second. M., 1786.
 6. *Tagantsev N.S.* The Code on the penalties of criminal and correctional 1885 // St. Petersburg., 1908.
 7. *Shvekov G.V.* The first Soviet criminal code. M., 1970.
 8. *Shorokhov L.P.* On the issue of the use of military articles of Peter I of 1715 in general and civil courts // Actual problems of jurisprudence. Tomsk. 1979
 9. *Shtamm S.I.* Law code of 1497: Textbook. allowance. M., 1955.
 10. *Yushkov S.V.* Code of Law in 1497 (To the external history of the monument) // Uchenye zapiski Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky. T. V. Iss. Iii. Faculty of Economics and Law. Saratov. 1926.
-

УДК 271.2(470.324)

UDC 271.2(470.324)

ИКОННИКОВ С.А.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра гуманитарных дисциплин, гражданского и уголовного права, Воронежский государственный аграрный университет имени императора Петра I
E-mail: ikonnikovsergey88@mail.ru

IKONNIKOV S.A.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of humanities, civil and criminal law, Voronezh State Agricultural University N. A. Emperor Peter the Great
E-mail: ikonnikovsergey88@mail.ru

РОЛЬ СВЕЧНЫХ ДОХОДОВ В МАТЕРИАЛЬНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРИХОДСКОГО ДУХОВЕНСТВА ЦЕНТРАЛЬНОГО ЧЕРНОЗЕМЬЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

THE ROLE OF CANDLE INCOMES IN THE MATERIAL SECURITY OF THE PARISH CLERGY OF THE CENTRAL BLACK EARTH IN THE SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURY

Пореформенный период отечественной истории ознаменован активным обсуждением проблемы материального обеспечения приходского духовенства. В церковной и общественной дискуссии большое внимание уделялось вопросу использования свечных доходов в деле улучшения финансового благополучия причтов. В статье на основе широкого круга источников свечные доходы рассматриваются как источник обеспечения священно- и церковнослужителей.

Ключевые слова: Православная Церковь, Российская империя, епархии Центрального Черноземья, приходское духовенство, материальное положение духовенства, епархиальные свечные заводы.

In the post-reform period of Russian history, the problem of the material support of the parish clergy was widely discussed. The profit from the sale of candles attracted public interest. In the article, based on a wide range of sources, candle income is analyzed as a source of material security of parish clergy.

Keywords: Orthodox Church, the Russian empire, dioceses of the Central Black Earth, parish clergy, material security of parish clergymen, diocesan candle factories.

Во второй половине XIX – начале XX века основным источником материального обеспечения приходских священно- и церковнослужителей являлось требоисполнение. На протяжении всего синодального периода духовенство, священноначалие, представители светской общественности подвергали указанный источник доходов критике. Требоисполнение отличалось ненадежностью и нестабильностью. Клирики попадали в прямую зависимость от своих прихожан. Между духовенством и мирянами возникали частые конфликты. К тому же размеры платы за совершение чинопоследований не устраивали священнослужителей. В епархиальных отчетах, рапортах благочинных указывалось на то, что причты ратовали за необходимость установления дополнительных источников финансирования. К примеру, благочинный 4 Моршанского округа Тамбовской епархии священник Иоанн Кошеляевский в рапорте на имя епископа Иннокентия (Беляева) за 1907 г. писал: «Было доброе старое, простодушное время, когда обе стороны, и дающая и принимающая, относились к этому как к должному, веками узаконенному. Одни давали, другие принимали, ничтоже сумняся и не стыдясь. Время это прошло безвозвратно. Ныне духовенство стало стыдиться протягивать руку за подаянием. Столько обидного, оскорбительного оно слышалось по своему

адресу со всех сторон, столько на этой почве создалось оскорбительных эпитетов для него, столько унижений часто терпит оно из-за этого способа содержания!» [6, л. 198]

Нестабильность основного источника материального обеспечения приходского духовенства – требоисполнения – толкало священноначалие и клириков к поиску более надежных способов содержания. К тому же в пореформенный период светские и церковные власти большое внимание уделяли вопросам духовного образования, миссионерского служения и просветительской деятельности. В каждом приходском храме устанавливались кружки для сбора средств на самые разнообразные епархиальные и общецерковные нужды: от взносов на увеличение окладов преподавателям духовных семинарий и училищ до поддержки русских паломников в Палестине и распространения Православия на Кавказе.

Для организации и успешной работы семинарий, мужских и женских духовных училищ, церковно-приходских школ, пополнения капиталов эмеритальных касс и попечительств о призрении бедных духовного звания, а также для снижения финансовой нагрузки с небогатых сельских приходов требовались дополнительные финансовые ресурсы. Основные доходы получались путем установления сборов с прихожан или

самих причтов. Однако крестьяне и так были обременены содержанием священно- и церковнослужителей, заботой о ремонте храмов и другими проблемами. Получить значительные материальные средства можно было только путем поиска нового источника средств. Во второй половине XIX века многим казалось, что таким должны были стать свечные доходы.

В современной исторической науке вопросам материального положения священно- и церковнослужителей уделяется определенное внимание. Следует упомянуть работы Т.Г. Леонтьевой [11], А.И. Конюченко [9], М.И. Лавицкой [10], А.В. Всеволодова [4], А.В. Мангилевой [12], Б.Н. Миронова [13], Д.А. Беговатова [2], Ю.И. Белоноговой [3], С.А. Иконникова [8]. Ученые анализируют положение приходского духовенства в пореформенный период, отдельно рассматривая основные источники обеспечения священно- и церковнослужителей. Однако роли свечных доходов в материальном обеспечении приходского духовенства в современных исследованиях не уделяется практически никакого внимания.

Церковно-свечная операция, как называли современники производство и реализацию свеч для православных храмов, в синодальный период истории Церкви являлась одной из самых запущенных и нерегламентированных государством. Сотрудник Тамбовского епархиального свечного завода П. Уметский, автор книги «Тамбовский епархиальный свечной завод за 25 лет своего существования. 1891–1916 гг. История возникновения и очерк промышленно-благотворительной деятельности», справедливо замечал: «Ни одна из сторон церковно-богослужебного быта не находилась в «доброе старое время» в таком запустении и непростительной небрежности, как снабжение церквей восковыми, кадильно-лампадными и проч. материалами» [5, л. 5].

Епархиальные свечные заводы стали появляться в Российской империи лишь во второй половине XIX века. До их создания приходские церкви пользовались услугами частных фабрик. Коммерсанты в погоне за прибылью снижали качество выпускаемой продукции. Отсутствие централизованной системы производства приводило к невозможности полного контроля за оборотом денежных средств, получаемых с продажи восковой продукции.

С 1809 г. каждый приходской храм отчислял на нужды духовных учебных заведений и другие статьи епархиальных расходов свечной сбор [16]. Однако для усиления просветительской деятельности Православной Церкви в России, содержания и расширения сети церковных учебных заведений и начальных народных школ требовались куда более значительные финансовые ресурсы, чем давали свечные сборы.

Естественно, духовенство, вынужденное искать средства на выплату сборов, стало задумываться об открытии собственных епархиальных свечных заводов, которые бы позволяли получать церквям значительные выгоды и отчислять большие суммы на учебные заведения, попечительства о бедных и другие нужды, а не от-

давать чистую прибыль в руки коммерсантов.

В региональной церковной печати в 1870-1880-е гг. велось активное обсуждение преимуществ епархиальных свечных заводов. Священник Воронежской епархии Димитрий Склобовский, к примеру, писал, что ни у кого из клириков не должна была вызывать сомнений польза церковно-свечной операции. Если духовенство решилось бы на создание завода, то капиталы, которые с течением времени непременно бы увеличивались, могли пойти не только на пользу духовно-учебных заведений, но и на создание «основного фонда для составления со временем капитала на жалование служащему духовенству» [19, с. 369].

Подобной точки зрения придерживался священник Тамбовской епархии И. Назаров. Епархиальный завод, безусловно, мог принести значительную материальную выгоду духовенству и церквям, но при условии единодушного отношения к церковно-свечному делу всех приходских причтов и старост. «Завод должен быть сразу поставлен на широкую ногу, чтобы он способен был удовлетворить все церкви епархии и этим убить частную конкуренцию, а не прозябал бы и не маялся в борьбе с мелкими торговцами» [14, с. 708].

Преподаватель Курской духовной семинарии И. Успенский призывал священнослужителей задуматься об устройстве собственного епархиального свечного завода, так как выгоды были вполне очевидны. В качестве аргумента им приводился следующий пример. Допустим, в течение года в одной из церквей Курской епархии перед иконами на подсвечниках горело 18 пудов свечей. Из них около 16 пудов приобреталось в частных лавках, а 2 пуда в храме. Прибыль за 2 пуда составляла 96 руб. из расчета по 1 руб. 20 коп. за фунт. Исключив из указанной суммы затраты на закупку этих свечей, можно увидеть, что чистая прибыль равнялась 36 руб. Если духовенство решилось бы на устройство собственного свечного завода, то прихожане все 18 пудов купили бы в церкви, так как наличие епархиального завода позволило бы составить конкуренцию частным лицам и продавать свечи по сниженной цене. Вполне естественно, что верующие в такой ситуации не стали бы покупать свечи на стороне, а приобретали бы их в храме [20, с. 86].

Несмотря на очевидные плюсы, создание епархиальных свечных заводов сопровождалось длительной дискуссией. Некоторые священнослужители сомневались в целесообразности их организации. Вопросы возникали по поводу капиталов, за счет которых следовало создавать фабрики. Достаточных средств в епархиях не имелось, поэтому сторонники церковных свечных заводов призывали обложить приходские храмы специальным сбором. Естественно, подобное предложение далеко не у всех церковных старост и причтов вызвало сочувствие. Но, несмотря на все дискуссии епархиальным свечным заводам суждено было появиться. В Воронежской епархии свечной завод начал работу в 1881 г. [15, с. 652], в Курской – в 1883 г., в Орловской – в 1889 г. [17, л. 12], в Тамбовской – в 1891 г. [18, л. 122]

Уставы епархиальных заводов могли отличаться друг от друга, но в целом в них провозглашались две главные цели. Во-первых, свечные заводы должны были способствовать обеспечению православных церквей качественными восковыми свечами, а, во-вторых, «для постепенного облегчения церквей епархии от взносов с них на епархиальные нужды, путем ежегодного отчисления из прибылей завода возможной, без ущерба для операций завода, суммы на содержание духовно-учебных заведений и иные епархиальные потребности» [21].

Возникает вопрос, какова же была прибыль свечных заводов и какое значение в деле материального обеспечения духовенства она имела? Следует заметить, что этот вопрос волновал умы самих современников. Известный воронежский церковный и общественный деятель П.В. Никольский вспоминал, как на епархиальном съезде воронежского духовенства один из священников попросил его просто и ясно на страницах епархиальных ведомостей написать о значении свечного завода для приходских священно- и церковнослужителей. Свою просьбу иерей объяснял тем, что большинство клириков не понимало сложных отчетов о приходе, расходе и финансовых операциях и поэтому относилось к его деятельности с недоверием, продолжая закупать свечи у частных лиц [15, с. 627].

Отчеты о приходе и расходе сумм показывают, что с течение времени прибыль предприятий увеличивалась, а их деятельность становилась все более эффективной. Например, за 11 лет работы Воронежского епархиального свечного завода прибыль выросла более чем вдвое со 144 871 руб. 10 коп в 1891 г., до 373 203 руб. 10 коп. в 1901 г. Увеличились и средства, выделявшиеся на епархиальные и духовно-учебные потребности (с 11 659 руб. до 28 576 руб. 16 коп. соответственно) [там же, с. 653].

Средства, получаемые от церковно-свечной операции расходовались не только на содержание учебных заведений. Для того, чтобы наглядно показать, на что выделялись доходы с церковно-свечной операции, ниже приводятся данные о расходовании средств Тамбовского епархиального завода за 1913 г. В 1913 г. завод выделил средства на следующие нужды:

Совету епарх. женск. училища – 41 890 руб.;
Духовной семинарии – 2 826 руб.
Консистории – 16 500 руб.
Епарх. муж. духовному училищу – 3 000 руб.;
Епархиальному архитектору – 1 500 руб.;
Серафимовскому училищу – 3 000 руб.;
Липецкому духовному училищу – 1 500 руб.;
На церковно-приходские школы – 535 руб.;
По счетам съездов, разн. ком. – 747 руб.;
На разные нужды – 416 руб.;
Пособия – 4 685 руб.;

Епарх. ревизионному комитету – 1030 руб. [5, л. 55]

Приведенные цифры наглядно показывают, что Тамбовский свечной завод финансировал не только духовные учебные заведения епархии, но и выделял средства на пособие священнослужителям, на нужды

консистории и прочие церковные потребности. В 1913 г. общая сумма средств, отчисленных свечным заводом на епархиальные нужды, составила 77 629 руб. Если бы завода не существовало, то эту сумму пришлось бы получить путем установления дополнительного сбора с приходских церквей.

Доходы с церковных заводов по усмотрению епархиальных съездов духовенства и правящих архиереев могли идти и на материальную поддержку нуждавшегося духовенства беднейших приходов. К примеру, из средств Орловского епархиального свечного завода с 1889 г. на протяжении 18 лет получали обеспечение причты сельских церквей Закромского Хутора и Ломовца. На содержание причта села Ломовца ежегодно выделялось 960 руб. Оклад был назначен для того, чтобы привлечь в село образованное духовенство, способное активно вести миссионерскую деятельность, так как в приходе имелось много раскольников и сектантов. По свидетельству депутата орловского епархиального съезда иерея Льва Адамова, принятая мера имела большое значение, позволив священнослужителям не думать о поисках средств к существованию в небогатом приходе и полностью сосредоточиться на пастырском и проповедническом служении. С течением времени число раскольников уменьшилось, положение прихода стало более стабильным.

Псаломщик Дмитриевский, получая на протяжении 17 лет лишь пособие от епархиального свечного завода, всего себя смог посвятить церковно-приходской школе, создал хор, деятельно участвовал в постройке храма и успел воспитать в зараженном расколом приходе «целое поколение, которое к Православной Церкви уже относится не так фанатично, как прежде» [7, с. 48].

Однако, несмотря на отчисляемые фабриками средства, очевидные позитивные плоды их деятельности, приходское духовенство и церковные старосты выражали недовольство работой епархиальных свечных заводов. Дело заключалось в том, что клирики и старосты не понимали, почему они должны были покупать свечи у завода и тем самым оплачивать «епархиальные нужды», о которых раньше они ничего не слышали. Например, воронежское епархиальное начальство решило назначить жалованье преподавателю музыки в училище. На съезде духовенства было принято решение взять деньги из прибыли свечного завода. Соответственно, в статье расходов появлялся новый пункт о выделении средств на содержание преподавателя музыка. Но староста и священнослужители, просматривая отчет, задавались вопросом: почему их церковь должна была платить за это, ведь раньше о подобного рода тратах не велось и речи. Клирики не отчисляли деньги на содержание епархиального женского училища, на общежития для воспитанников семинарий, на выплату вознаграждения епархиальному миссионеру и другие потребности. Получалось, что количество новых платежей с появлением завода только увеличилось. Так в чем же тогда заключалась выгода собственного свечного производства? Подобные вопросы возникали

у многих священно- и церковнослужителей. Не все понимали, что с развитием духовного образования, ростом общественно-политической активности Православной Российской Церкви в пореформенный период финансовая нагрузка на приходы также непременно увеличилась бы. «Втолкните церковному старосте, что эти суммы пришлось бы платить церквям, если бы не было завода, – он отнесется к вам скептически», – сетовал П.В. Никольский [15, с. 658].

Церковным старостам и приходским священнослужителям гораздо ближе были не абстрактные епархиальные нужды, а хозяйственные потребности собственных церквей, церковно-приходских школ. Именно о благолепии собственных храмов клирики пеклись прежде всего. Если причт и староста имели возможность купить пуд свечей за 22 руб., а епархиальный свечной завод предлагал продукцию, пусть и из чистового воска, за 32 руб., то вполне естественным было желание приобрести товар дешевле. Каждый пуд мог принести 10 руб. выгоды или ущерба.

Священноначалие предпринимало определенные меры для борьбы с незаконным приобретением свечей. В Воронежской епархии, например, консистория неоднократно напоминала духовенству и церковным старостам о необходимости централизованной закупки свечей у епархиального свечного завода. В период с 1881 по 1894 гг. было издано несколько циркулярных указов, призывавших клириков отказаться от закупки свечей на стороне. Но это не приводило к желаемым результатам. Причты лишь формально закупали у заводов небольшие объемы продукции, а остальной товар приобретали у частных коммерсантов по сниженным ценам. Тогда на епархиальном съезде духовенства 1898 г. в качестве опытной меры установили норму закупки свечей для каждой приходской церкви – не меньше одного пуда на сто прихожан мужского пола. Указанное правило принималось сроком на три года. Впоследствии на епархиальном съезде 1902 г. закупочные объемы вновь были возобновлены [там же, с. 655].

В Тамбовской епархии также наблюдалось нежелание ряда священнослужителей и церковных старост закупать свечи у епархиального свечного завода. Поэтому в 1898 г. по инициативе председателя Ревизионной комиссии протоиерея К. Смирнова также как и в Воронежской епархии была выработана норма закуп-

ки свечей. В 1903 г. съезд духовенства увеличил ее [1, с. 991].

Однако усилия священноначалия не приводили к желаемым результатам. Закупка свечей на стороне продолжалась. Красноречивым примером, широко обсуждавшимся среди приходского духовенства Воронежской епархии, стала история Чукардина, церковного старосты Покровской церкви города Острогожска. Последний с разрешения настоятеля закупал около 126 пудов свечей у частных свечных фабрик, а у епархиального завода приобретал лишь 24 пуда – норму, предписанную храму по принятым на съезде духовенства правилам 1898 г. [15, с. 657]

Не только духовенство выражало недовольство деятельностью епархиальных свечных заводов, но и правления фабрик жаловались на священнослужителей и церковных старост, которые задерживали оплату продукции, возвращали вместо восковых огарков парафиновые. Члены правления Воронежского свечного завода фиксировали, что церковные старосты нередко привозили на завод огарки с химическими примесями. В ответ на вопрос, как из чистых восковых свечей, закупуемых на заводе, могли получиться церезиновые огарки, придумывались разного рода небылицы. В частности, говорили о том, что во время крестного хода при служении молебна на бездождие крестьяне принесли с собой собственные свечи, приобретенные у частных торговцев. Старосты и священнослужители не имели права наказывать за это прихожан. Заводам приходилось принимать церезиновые огарки и отправлять их на производство. От этого страдало качество свечей и терялся главный смысл создания епархиальных заводов – производство высококачественной восковой продукции.

Между тем, несмотря на все сложности, свечные доходы имели большое значение для приходских причтов. Формально на содержание приходских священно- и церковнослужителей свечные заводы не отчисляли значительных сумм, но позволяли священноначалию решать важные епархиальные задачи по обучению детей духовенства в училищах и семинариях, поддержанию миссионерской деятельности, решению насущных потребностей в области епархиального управления. Свечные заводы и получаемые ими прибыли освобождали причты от дополнительной финансовой нагрузки по обеспечению самого широкого спектра церковных потребностей.

Библиографический список

1. Басов Г., свящ. Тамбовский епархиальный церковно-свечной завод (XV лет) // Тамбовские епархиальные ведомости. 1906. № 20. С. 1083–1088.
2. Беговатов Д.А. Городское православное духовенство Тверской епархии в первой половине XIX века: профессиональная деятельность и повседневная жизнь. Тверь : СФК-офис, 2017. 312 с.
3. Белоногова Ю.И. Материальное обеспечение церквей в XIX - начале XX в. на примере храмов Волоколамского благочиния Московской епархии // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 2: История. История Русской Православной Церкви. 2017. № 79. С. 46–54.
4. Всеволодов А.В. Вопросы материального обеспечения православного приходского духовенства в региональной практике церковных преобразований 1860–1870-х гг. (по материалам Вологодской губернии): Дис. ... канд. ист. наук. Череповец, 2015.
5. Государственный архив Тамбовской области. Ф. 181. Оп. 1. Д. 2232.
6. Государственный архив Тамбовской области. Ф. 181. Оп. 1. Д. 2514. Л. 198.
7. Журналы Орловского епархиального съезда духовенства сессии 1906 года // Орловские епархиальные ведомости. 1906. № 50. С. 1–89.
8. Иконников С. А. Проблема пенсионного обеспечения приходского духовенства Воронежской епархии во второй половине XIX

- века // Вестник Воронежского государственного аграрного университета. 2014. Выпуск 1-2 (40-41). С. 353–358.
9. Конюченко А.И. Православное духовенство России во второй половине XIX – начале XX века: дисс. ... д.и.н. Челябинск, 2006.
 10. Лавицкая М.И. Орловское приходское духовенство второй половины XIX – начала XX в. М.: Прометей, 2009. 196 с.
 11. Леонтьева Т.Г. Вера и прогресс: православное сельское духовенство России во второй половине XIX – начале XX в. М.: Новый хронограф, 2002. 253 с.
 12. Мангилева А.В. Социокультурный облик приходского духовенства Пермской губернии в XIX – начале XX в. Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та : Унив. изд-во, 2015. 477 с.
 13. Миронов Б.Н. Российская империя: от традиции к модерну: в 3 т. Т. 3. СПб.: Дмитрий Буланин, 2015. 992 с.
 14. Назаров И., священ. По вопросу об устройстве епархиального свечного завода // Тамбовские епархиальные ведомости. 1889. № 15. С. 707–711.
 15. Никольский П.В. К двадцатипятилетию епархиальной свечной операции // Воронежские епархиальные ведомости. 1902 № 23. С. 647–658.
 16. Об отсылки свечной церковной денежной суммы в Государственный Заемный Банк и Императорские Опекунские Советы для приращения процентами // Полное собрание законов Российской империи. Собрание первое. Т. 30. № 23694. С. 1003–1006.
 17. Российский государственный исторический архив. Ф. 796. Оп. 442. Д. 1683.
 18. Российский государственный исторический архив. Ф. 796. Оп. 442. Д. 2421.
 19. Склобовский Д., священ. Pia desideria к предстоящему съезду депутатов от духовенства всей епархии // Воронежские епархиальные ведомости. 1877. № 18. С. 368–376.
 20. Успенский И. Отзыв на проект священника Александра Праведникова об открытии параллельных классов в Курском духовном училище и образовании капитала на содержание их // Курские епархиальные ведомости. 1874. № 2. С. 74–89.
 21. Устав Орловского епархиального свечного завода // Орловские епархиальные Ведомости. 1904. № 38. С. 1–28.

References

1. Basov G., priest. Tambov diocesan candle factory (15 years) (15 years) // Tambov diocesan journal. 1906. No 20. Pp. 1083–1088.
2. Begovatov D.A. City orthodox clergy of the Tver diocese in the first half of the XIX century: professional activity and everyday life. Tver, SFK-office Publ., 2017. 312 p.
3. Belonogova Y.I. Material support of churches in the 19th - early 20th centuries as exemplified by churches in Volokolamsk deanery of Moscow diocese // St. Tikhon's University Review. Series II: History. The history of the Russian Orthodox Church. 2017. No 79. Pp. 46–54.
4. Vsevolodov A.V. Questions of material maintenance of the Orthodox parish clergy in the regional practice of church reforms in 1860-1870. (on materials of the Vologda region): Dis kand. ... cand. east. sciences. Cherepovets, 2015.
5. The State Archive of Tambov Region. F. 181. R. 1. C. 2232.
6. The State Archive of Tambov Region. F. 181. R. 1. C. 2514.
7. Documents of the Orel eparchial congress of the clergy of the 1906 session // Orel diocesan journal. 1906. No. 50. Pp. 1–89.
8. Ikonnikov S.A. The problem of pension provision for the parish clergy of the Voronezh diocese in the second half of the XIX century. // Vestnik of Voronezh state agrarian university. 2014. No. 1–2. Pp. 353–358.
9. Konyuchenko A.I. The Orthodox clergy of Russia in the second half of the XIX - early XX century: diss. ... doctor of history. Chelyabinsk, 2006.
10. Lavitskaya M.I. Orel parish clergy in the second half of the XIX - early XX century. M. : Prometheus, 2009. 196 pp.
11. Leonteva T.G. Faith and progress: the Orthodox rural clergy of Russia in the second half of the XIX - early XX century. M.: Novyj hronograf Publ., 2002. 253 p.
12. Mangileva A.V. Sociocultural image of the parish clergy of the Perm region in the XIX - early XX centuries. Ekaterinburg: Ural University Press, 2015. 477 p.
13. Mironov B.N. The Russian Empire: from tradition to modern. T. 3. St. Petersburg: Dmitrij Bulanin Publ., 2015. 992 p.
14. Nazarov I., priest. On the issue of the construction of a diocesan candle factory // Tambov diocesan journal. 1889. No. 15. Pp. 707–711.
15. Nikolsky P.V. To the twenty-fifth anniversary of the diocesan candle operation // Voronezh diocesan journal. 1902. No. 23. Pp. 647–658.
16. On sending candle church money to the State Loan Bank and the Imperial Guardian Councils for incremental interest // Complete collection of laws of the Russian Empire. The first collection. Vol. 30. № 23694. Pp. 1003–1006.
17. Russian State Historical Archive. F. 796. R. 442. C. 1683.
18. Russian State Historical Archive. F. 796. R. 442. C. 2421.
19. Sklobovsky D., priest. Pia desideria for the forthcoming congress of deputies from the clergy of the entire diocese // Voronezh diocesan journal. 1877. No. 18. Pp. 368–376.
20. Uspensky I. A review of the project of the priest Alexander Pravovednikov about the opening of parallel classes in the Kursk theological school and the formation of capital for their maintenance // Kursk diocesan journal. 1874. No. 2. Pp. 74–89.
21. The Orel diocesan candle factory statute // Orel diocesan journal. 1904. No. 38. Pp. 1–28.

УДК 94(47)

UDC 94(47)

КАЗАКОВА О.Ю.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории
России, Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева
E-mail: kazaolga@yandex.ru

KAZAKOVA O.YU.

Candidate of History, associate professor, department of
history, Orel State University
E-mail: kazaolga@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ И РЕВОЛЮЦИИ НА ЦЕРКОВНО-РЕЛИГИОЗНЫЙ ДИСКУРС РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ*

THE INFLUENCE OF THE FIRST WORLD WAR AND REVOLUTION ON THE CHURCH-RELIGIOUS DISCOURSE OF THE RUSSIAN PROVINCE

Влияние языка революции на провинцию наглядно проявляется в эволюции формализованной, архаичной речи православной церкви. В статье на основе анализа «епархиальных ведомостей» исследуются тематические, риторические и лексические изменения церковно-религиозного дискурса в пост-революционную эпоху. Автор выявляет его долгосрочную и глубокую деформацию, обусловленную комплексным воздействием Первой Мировой войны и революции 1917 г.

Ключевые слова: пост-революционная провинция, православная церковь, «Епархиальные ведомости».

The influence of the language of revolution on the province is particularly evident in the evolution of the discourse of the Russian Church. On the basis of the analysis of the «Diocesan Gazette» the article examines the thematic, rhetorical and lexical changes in the church-religious discourse in the post-revolutionary era. The author reveals its long-term and deep deformation caused by the synergetic influence of the First World war and the revolution of 1917.

Keywords: post-revolutionary province, Orthodox Church, «Diocesan Gazette».

К 1917 году Русская Православная церковь насчитывала 117 млн. верующих в 73 епархиях, 54 тыс. храмов и 100 тыс. священников. Великая русская революция и приход к власти большевиков ознаменовали начало самого трудного периода в ее истории. Общественная поддержка антицерковной политики новых властей и падение духовного авторитета церкви являлись результатом долгосрочного, комплексного воздействия деструктивных общественно-политических процессов начала XX в., они ознаменовали институциональный кризис церкви, вызвали глубокую рефлексию в около-церковных кругах. В строго иерархизированной и ортодоксальной русской православной церкви голос провинциального духовенства и паствы традиционно был слаб и невыразителен. Едва ли не единственной его трибуной в пост-революционный период являлись «епархиальные ведомости» – официальные церковные издания. Их изучение позволяет выявить механизмы адаптации/деадаптации архаичного, схоластического церковно-религиозного дискурса провинции к языку революции.

Появление в 1860-х гг. «епархиальных ведомостей» было плодом либеральных реформ Александра II. Они имели строго определенную структуру (официальную и неофициальную части) и соответствующие функции: информационную (публикация официальных докумен-

тов и отчетов, хроники местной церковной жизни) и просветительскую (проповеди, речи, поучения, статьи по богословию, церковной истории, педагогике, миссионерству, обзоры литературы, некрологи, переводные статьи о зарубежной церковной жизни).

«Епархиальные ведомости» составляли удивительную информационную и ценностно-смысловую сеть, охватывавшую всю провинциальную Россию – синхронно и одинаково реагировали на события в стране, перепечатывали и рецензировали материалы друг друга, взаимно следили за региональной хроникой церковной жизни. Однако их упадок был неизбежен из-за финансовых трудностей и дискриминации большевистских властей. Уже в 1918 году выходила в свет лишь четверть изданий (с учетом вновь появившихся после Поместного Собора и переименованных). К 1922 году они исчезли совсем, дольше всего просуществовав на территории «белых» правительств Сибири и Кубани. В советской России примерно с середины 1918 г. отмечается прогрессирующее тематическое и риторическое обеднение «епархиальных ведомостей», самоцензура редакций, утрата полемической «неофициальной» части, что свидетельствовало как о признании церковью официальных властей – «свободного и трудового государства рабочих и крестьян», так и о тяжелом духовном и институциональном кризисе.

* Статья подготовлена при финансовом содействии гранта РФФИ № 17-29-09025

В целом для провинциальной церковной пост-революционной прессы характерен корпоративный эгоизм – главными темами публикаций всех рубрик «епархиальных ведомостей» были материальное обеспечение священников и их семей, кризис идентичности привилегированного сословия, официально и неожиданно потерявшего статус [2]. Авторы связывали свои беды, прежде всего, с падением авторитета церкви среди населения, вызванного долгой жестокой войной. В целом, влияние Первой Мировой войны на провинциальную церковь непосредственно и косвенно отражено на страницах «епархиальных ведомостей» как глобальное противостояние главных субъектов войны и церкви – бывшего солдата (демобилизованного, вновь призванного новой властью, а чаще всего дезертира) и приходского священника.

После революции указанные социально-профессиональные типы приобрели маргинальный статус. Разложение армии, массовая демобилизация, а затем роспуск большевиками царской армии выбросили в страну, особенно в ее Европейскую часть, миллионы бывших солдат, за плечами которых был не только опыт военного насилия, но и преступлений против офицеров и мирного населения, а в головах – анархистские, бунтарские идеи и пропаганда классовой борьбы. В провинции вчерашние солдаты оказались не только главными субъектами революционного насилия, но и творцами нового социального порядка. С другой стороны, лицам духовного звания было трудно найти свое место в новой социальной структуре. В агрессивной антицерковной агитации священники классифицировались «буржуями», на которых направлялась вся ненависть населения в революционном и пост-революционные годы. Сами церковнослужители теперь причисляли себя к интеллигенции, той самой, которая два века боролась за европеизацию России против ортодоксальной церкви, так что само ее имя стало синонимом «безбожника» [7].

В условиях мировоззренческого и духовного кризиса начала XX в. интеллигенция пошла навстречу церкви. На Поместном Соборе 1917 г. ее интересы выражал князь Е. Трубецкой, покаянную статью которого «Христианство и интеллигенция» перепечатали многие «епархиальные ведомости». Однако радикализация революционного процесса вызвала сближение статусов «буржуа» и «интеллигента», сделала священников не только идеологическими конкурентами большевизма, но и социальными изгоями. В итоге в пост-революционной России, бывшие солдаты и приходские священники оказались внеклассовыми маргинальными группами, во всем противоположными и противостоящими друг другу.

Историография влияния войны на церковь обычно обрывается мартом 1918 г. – Брестским миром и посвящена различным благотворительным и пастырским проектам церкви 1914 – начала 1918 гг. Она носит апологетический характер и локально-исторический масштаб (П.В. Белоус, Н.В. Бадина). Дальнейшая церковная жизнь описывается историками в противостоянии,

духовной оппозиции советской власти (С.Г. Петров, Л.Л. Регельсон, С.С. Бычков). Новейший историографический тренд задан министром просвещения России, историком русской церкви О.Ю. Васильевой – в пост-революционной истории церкви акцент переносится на «кризис внутрицерковного сознания» и поиск лояльности по отношению к советской власти.

Между тем влияние Первой мировой войны не могло прекратиться внезапно, более того, оно оказалось призмой восприятия советской действительности. Брестский договор вызвал немедленную реакцию церкви. Патриарх Тихон обратился к пастве со специальным посланием: «Святая Православная Церковь, искони помогавшая русскому народу собирать и возвеличивать государство Русское, не может оставаться равнодушной при виде гибели и разложения... Этот мир, принужденно подписанный от имени русского народа, не приведет к братскому сожительству народов. В нем нет залогов успокоения и примирения, в нем посеяны семена злобы и человеконенавистничества... Не радоваться и торжествовать по поводу мира призываем мы вас, православные люди, а горько каяться и молиться перед Господом» [1]. Разумеется, «епархиальные ведомости» разнесли слова патриарха по всей стране.

Тема Первой Мировой войны непосредственно отражена в пост-революционном церковно-религиозном дискурсе «епархиальных ведомостей».

В 1917-1918 гг. проходил Поместный Собор – главное событие церковной истории России после Петра I. Тема войны мощно и тревожно прозвучала в выступлениях протопресвитера армии и флота Георгия Шавельского. На заседании 17 августа 1917 г. он обрисовал разложение русской армии, связав его с духовным обнищанием народа. Участники Собора слушали его «со слезами на глазах». Соответственно, «роль церкви в настоящее время, – по мысли Шавельского, – окормление страждущих, в особенности не отпетых негодяев, а растерявшихся, которых больше половины солдат». 24 августа Собор принял послание к армии и флоту, что можно рассматривать как дискурсивную инновацию во взаимоотношениях двух институтов, так как ранее церковь оставаясь в рамках ортодоксального богословия, рассылала по приходам молитвы за победу русского оружия.

Традиционные в военное время взаимоотношения церкви и армии – благотворительность, госпитальная деятельность и пастырское служение – не прекратились с выходом России из войны, но стремительно сокращались из-за материальной и кадровой катастрофы пост-революционной церкви, а также индифферентного отношения прихожан.

После войны в стране образовывались союзы фронтовиков для защиты собственных корпоративных интересов, в том числе, политическими и насильственными методами. В отличие от них, «Всероссийский союз увечных воинов» сотрудничал с властями, которые придали ему статус благотворительной организации. Церковь в условиях анархии и вакуума региональной светской

власти представляла собой единственную властную вертикаль, поэтому «Союз увечных воинов» именно к ней обратился для сбора статистической информации об инвалидах, солдатских вдовах и сиротах, а также за помощью в их объединении в первичные корпоративные ячейки. Приходские священники, со своей стороны, организовали регулярный кружечный сбор в пользу «Союза» и обратились к пастве со страниц «епархиальных ведомостей»: «Возлюбленные братья и сестры во Христе! Кто не слышал об ужасах современной войны? Более трех лет мы защищали родную Россию от бесчисленных врагов. В течение трех лет наши солдаты давали нам возможность относительно безопасно жить в тылу. И не их вина, что их подвиг был потерян зря, что их честную кровь и раны мы накрыли саваном позорного мира... Кто позаботится о вдовах и сиротах? Кто даст кусок хлеба нашим искалеченным героям? Послушайте, братья, вы все люди, вы живы благодаря их мученической крови, хорошо питаетесь, довольны, обеспечены средствами и землями... Пожертвуйте, христиане, деньги и имущество!» В сущности, кроме рекомендации о выносе кружки для пожертвований увечным воином или членами семьи погибшего воина, эта агитационная кампания не выходила за рамки традиционных сборов в добрый десяток благотворительных фондов во время войны (в пользу Красного, Белого, Зеленого крестов, георгиевских кавалеров, семей мобилизованных и их вдов).

В Первую Мировую войну церковь активно взаимодействовала с Красным Крестом в организации госпиталей для раненых и больных воинов. По всей стране работали приходские госпитали на несколько десятков коек каждый. Соответственно, отчеты об их деятельности в виде многочисленных таблиц занимали видное место в провинциальной церковной печати, составляя в глазах прихожан убедительное доказательство их личного и приходского вклада в помощь фронту. После войны Красный Крест перестал финансировать местные госпитали, а у церкви не было собственных средств, поэтому госпитали пришлось срочно закрыть. В «епархиальных ведомостях» 1918 г. редкие, сильно запоздавшие отчеты о работе госпиталей за 1916 и начало 1917 гг. смотрелись фантомами прошлого, свидетельствами нарастающего кризиса приходской госпитальной системы. Например, «Отчет о деятельности Тамбовского епархиального лазарета для раненых и больных воинов» отмечал переполненность в связи с демобилизацией войск и рост конфликтов между персоналом и солдатами вследствие падения армейской дисциплины.

С окончанием войны резко и трагично оборвалась пастырская деятельность приходских священников на фронте. В период войны в армии находилось около 5 тыс. полковых священников. Ротация кадров к концу войны привела на фронт приходское духовенство, неспособное к живой проповеди, а лишь механически исполнявшее требы. Следствием декрета Временного правительства о вероисповедании явился отказ от исповеди и причащения более половины солдат и офицеров.

Всероссийский съезд военного и морского духовенства со своей стороны дискредитировал духовную миссию церкви на фронте, считая полковых священников гражданами, «призванными в данный момент осуществить свои гражданские права» – поддерживать политические партии и участвовать в избирательных кампаниях.

В революционном 1917 г. престиж полковых священников катастрофически падал. В глазах распропагандированных солдат священники на фронте выглядели представителями старого, царского режима, поэтому на них обрушился их гнев, вплоть до самосуда. Некоторые священники спасались бегством, переодеваясь в светское платье и сбривая бороду, большинство тихо возвращалось в свои приходы. Их бесславное служение, конечно, не нашло отражения в консервативной церковной прессе, но зафиксировано в около-церковном дискурсе прихожан-современников, винивших самих священников – интеллектуально ограниченных, алчных (полковому священнику платили больше, чем приходскому), безразличных к своему долгу обывателей. Приказ Наркомата по военным делам от 16 января 1918 г. об упразднении института военного духовенства лишь констатировал давно свершившийся факт. Последней акцией пастырского служения в армии стал призыв Синода к епархиям о добровольцах в лагерь военнопленных в Германию и Австро-Венгрию, опубликованный во всех «епархиальных ведомостях», но лишь принятый к сведению в регионах – ни агитационной, ни отчетной кампаний не проводилось.

Трудность изучения темы связана с наложением деструктивного влияния войны на еще более разрушительное влияние революции и антицерковной политики советской власти. Гражданская война между «белыми» и «красными» обернулась фактическим безвластием в регионах Центральной России, где церковь осталась полностью на милость т. н. «людей с ружьем» – тех самых бывших солдат, толпами и поодиночке бродивших по России. «Человек с ружьем» – это метафорический образ, символизирующий особый эмоционально-психологический тип военного человека. В отечественную историографию его ввел В.П. Булдаков, изучив трансформацию вчерашнего крестьянина, призванного на фронт Первой Мировой войны, в главного субъекта революционного насилия 1917–1920 гг. [2]. Его поведенческий шаблон заключается в причудливом сочетании идейного анархизма/нигилизма с фактической узурпацией власти в провинции. В.П. Булдаков рассматривает насилие тех времен как традиционалистскую реакцию на «цивилизованные» формы насилия Первой Мировой войны. Криминальная хроника «епархиальных ведомостей» пост-революционных лет пестрит фактами самозванства, захватов власти в деревнях проходившими мимо солдатами – демобилизованными и дезертирами. Эти ситуативные вожди возбуждали толпу и возглавляли ее деструктивные действия против церкви либо действовали самостоятельно.

Руководство церкви, занятое восстановлением па-

триархства и борьбой с сепаратизмом поместных церквей, фактически оставило приходы на произвол судьбы. В случае насилия – личного и имущественного – оно рекомендовало обращаться к пастве, бить в набат, организовывать охрану из членов общественного приходского совета. Однако реакция прихожан на насилие в отношении церкви была различной в зависимости от территориальной принадлежности «человека с ружьем». Для провинциального сознания очень характерна дихотомичность восприятия «Свой» – «Чужой», чрезвычайно обострившаяся в условиях архаизации революционного насилия. Демобилизованные и даже дезертиры из числа местных жителей вызвали уважение как самые грамотные и опытные члены общины, пришлые элементы, как правило, скрывающиеся от властей дезертиры и военные преступники, проезжающие мимо воинские части воспринимались как чужие, и церковь могла рассчитывать на поддержку и сочувствие населения.

Режим террора бывших солдат в провинции в отношении приходской церкви не носил системного характера, но складывался из многочисленных и повсеместных фактов насилия – от словесного до физического. Тамбовский священник описывал пропагандистские штампы революционного дискурса: «Появились на сцене монастыри с «разжиревшими монахами», архиереи с «миллионными доходами», чудотворные иконы, «сплошь изукрашенные бриллиантами и алмазами, «представляющими мертвое богатство, ненужное Богу и бесполезное людям», «попы, верхом ездящие на мужике» [6].

Физическое насилие против церкви можно разделить на потестарное (обыски, опись имущества, аресты священников), бытовое (грабежи) и ритуально-символическое (богоборческое), каждое из которых отражено в пост-революционном религиозном дискурсе провинции.

Уже в дни февральской революции зафиксированы отдельные антицерковные акции – удаление икон из казарм, грубое обращение солдат с лицами духовного звания, появление в шапке в храме, прикуривание от лампад. Отправной точкой массовых бесчинств стало осквернение мощей святителя Гермогена двумя солдатами-дезертирами 21 октября 1917 г. в Москве. Летопись кощунств 1917-1919 гг. кажется бесконечной и однообразной по формам: личное насилие над священником (первое убийство священника Иоанна Кочурова датируется 31 октября 1917 г.), нарушение правил поведения в храме (зайти в шапке, курить, плевать, лугзгать семечки, смеяться, бить в колокол), надругательство над имуществом храма, нарушение обрядов (вмешательство в службу, самостоятельное отправление обрядов, в особенности, венчаний и похорон).

В пост-революционной криминальной хронике «епархиальных ведомостей» зарождалась новая дискурсивная практика, по архиву и риторике аналогичная традиционной житийной литературе – рассказ о чудесном спасении храма от поругания. Можно выделить два его

сюжета – перед угрозой солдатского насилия заступничество иноверцев и в том же сценарии заступничество прихожан.

Совершенно в христианском духе реакцией церкви на насилие стало покаяние, стремление к пересмотру взаимоотношений с паствой. Живое слово зазвучало со страниц церковной прессы. Например, орловский священник Лебедев в статье «Темная Россия», описав вопиющие случаи самосуда и изощренных пыток под руководством бывших солдат, сделал вывод: «Вина Церкви в том, что она не научила крестьян заповеди «не убий», священники должны идти к толпе с проповедью, должны нести слово Божье в школу» [5]. Призыв к внутреннему обновлению звучал не только со страниц периодики, но и изустно, с амвона. Например, священник в Костроме произнес проповедь, больше похожую на речь на митинге:

«Каин, где твой брат Авель?!»

Ты, солдат, не хотел и не хочешь сражаться с иностранцами, которые напали на нас. Зачем ты тянешь эту войну в свою страну, нападаешь и убиваешь собственного брата?!»

Братья-иереи, дьяконы, псаломщики! Что мы делаем и куда направляемся?! Где наши стада, где наша христианская община?! Кто, как не наши духовные дети, крестьяне в серых шинелях, стали игрушками в коварных руках?! И мы молчим ... Нельзя бояться и молчать!» [8].

«Епархиальные ведомости» искали талантливых публицистов, прежде всего, в среде священников. Их индифферентность они объясняли скромностью и боязнью публичности, критики («прописки в печати»). «Надо отбросить этот ложный взгляд». – Призывала редакция. – Уместно ли врачам духовным, особенно в условиях переоценки всяких ценностей, заниматься на глазах у паствы только лишь врачеванием своих внутренних болезней».

Свидетельством демократизации церковной периодики стало, например, появление немыслимого ранее формата эго-документов – «дневника сельского священника» – летописи ежедневного притеснения церкви со стороны бывших солдат и обывателей. Этот анонимный дневник был перепечатан в разные месяцы в разных регионах, утратив тем самым авторство и географическую локализацию, зазвучав общим голосом провинциальной церкви:

«24 марта. Во время исповеди солдаты – бегущие с фронта – ведут себя нахально. «Мы убили троих офицеров, какой это грех? – они были буржуи, пили нашу кровь».

18 апреля. Море солдат в деревнях. Карты, самогон. Они встречают проповеди смехом, гневом, угрозами.

24 июня. В церкви – во время Великого выхода – солдаты корчили мне рожи. Проповедь о богохульстве. Толпа солдат ждала моего выхода из церкви. Я прошел под угрозой великого надругательства над верой и духовенством.

25 июля. Матрос Шуров появился: «Семь лет я не

постился. Бога не существует. Вывозите иконы или сожгите их в печке» и другие безумные слова.

6 августа. В церкви солдаты лузгают семечки и плюют шелуху. Два солдата сказали: «Нам не нравятся ваши проповеди. Не продолжайте это».

15 августа. Пьяный солдат пришел в дом – проклял семью, чуть не избил нас: «ты подонок, а я гражданин!» [4]

Таким образом, влияние Первой Мировой войны, опосредованное революцией 1917 г., на провинциальный религиозный дискурс выразилось в следующем:

– фактическая утрата высшей церковной администрации руководящей роли во внутрицерковной жизни перенесла в провинцию центр религиозной мысли, оставила приходской причт один на один с главным субъектом войны, а теперь творцом революционного

насилия – бывшим солдатом Первой Мировой войны;

– внесистемный характер насилия бывших солдат, вернувшихся в свои приходы или оказавшихся в чужих приходах, породил не защитную, как в случае церковно-государственных отношений, а покаянную реакцию местного духовенства;

– банализация политического, бытового насилия вызвала глубокий духовный кризис и саморефлексию провинциального духовенства, объективировалась в легализации сцен и лексики жестокости/агрессии в церковно-религиозном дискурсе;

– язык, принесенный солдатами с фронта и из революционных центров, вызвал демократизацию провинциального религиозного дискурса – не только письменного («епархиальные ведомости»), но и устного (проповеди на злободневные духовно-социальные темы).

Библиографический список

1. Акты Святейшего Тихона, Патриарха Московского и всея России, позднейшие документы и переписка о каноническом преемстве высшей церковной власти. 1917-1943. / Сост. М. Е. Губонин. М.: ПСТБИ, 1994. С. 107-108.
2. Булдаков В.П. Красная смута: природа и последствия революционного насилия. 2-е изд. М.: РОССПЭН, 2010. 967 с.; Его же. Революция, насилие и архаизация массового сознания в Гражданской войне: провинциальная специфика. URL:<http://a-pesni.org/grvojna/makhno/a-nasilie.php>
3. Всесвятский К. Козел отпущения. // Смоленские епархиальные ведомости. 1918. № 1.
4. Записки сельского священника. // Смоленские епархиальные ведомости. 1918. № 1.
5. Лебедев А. Темная Россия. // Орловские епархиальные ведомости. 1918. № 10. С. 216.
6. Неунылов И. На пороге жизни. // Тамбовский вестник. 1917. № 52. С. 1077.
7. Трубецкой Е. Христианство и интеллигенция. // Тобольские епархиальные ведомости. 1918. № 1-2. С. 7.
8. Хроника. // Костромской церковно-общественный вестник. 1917. № 18-19. С. 213.

References

1. The acts of his Holiness Tikhon, Patriarch of Moscow and all Russia, latest documents and correspondence on the canonical succession of the Supreme authority of the Church. 1917-1943. / Comp. M. E. Gubonin. M.: PSTBI, 1994. Pp. 107-108.
2. Buldakov V. P. Krasnaya Smuta: the nature and consequences of revolutionary violence. 2 edition. M.: ROSSPEN, 2010. 967 p.; The same author. Revolution, violence and archaization of mass consciousness in the Civil war: provincial specifics. URL:<http://a-pesni.org/grvojna/makhno/a-nasilie.php>
3. Vsesvyatskiy K. Scapegoat. // Smolensk' diocesan gazette. 1918. No. 1.
4. The rural priest's notes. // Smolensk' diocesan gazette. 1918. No. 1.
5. Lebedev A. Dark Russia. // Orel' diocesan gazette. 1918. No. 10. Pp. 216.
6. Neunylov I. On the threshold of life. // Tambov' bulletin. 1917. No. 52. Pp. 1077.
7. Trubetskoy E. Christianity and the intellectuals. // Tobolsk' diocesan gazette. 1918. No. 1-2. Pp. 7.
8. Chronicle. // Kostroma' church and public bulletin. 1917. No. 18-19. Pp. 213.

УДК 94(470); 94(430); 930.85; 394.9

UDC 94 (470); 94 (430); 930.85; 394.9

КАПУСТИН С.В.

соискатель кафедры социальной антропологии и этно-
национальных процессов, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kapustin55@rambler.ru

KAPUSTIN S.V.

Applicant to the Department of Social Anthropology and
ethnonational processes, Orel State University
E-mail: kapustin55@rambler.ru

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ БЕССАРАБСКИХ НЕМЦЕВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ГЕРМАНИИ

THE HISTORY OF THE STUDY OF BESSARABIAN GERMANS AT THE PRESENT STAGE IN THE SCIENTIFIC LITERATURE OF GERMANY

Анализируется современный период в истории изучения исторической судьбы и культурного наследия немецких поселенцев России (1814 – 1940 гг.) в трудах исследователей Германии. Хронологические рамки исследования охватывают конец XX – начало XXI вв. Автор отмечает повышение интереса к исторической судьбе бессарабских немцев в научных сообществах и в общественных кругах Германии, что связано с распадом советской системы и социалистического лагеря.

Ключевые слова: иностранные колонисты, немцы, немцы России, немцы Бессарабии, история бессарабских немцев.

The modern period in the history of studying the historical fate and cultural heritage of German settlers of Russia (1814- 1940) is analyzed in the works of German researchers. The chronological framework of the study covers the end of the XX - beginning of the XXI centuries. The author notes the increased interest in the historical fate of the Bessarabian Germans in the scientific communities and in the public circles of Germany, which is associated with the collapse of the Soviet system and the socialist camp.

Keywords: foreign colonists, Germans, Germans of Russia, Germans of Bessarabia, history of Bessarabian Germans.

Постсоветский период в Германии можно охарактеризовать как время всплеска общественного и научного интереса к историческому наследию, прежде всего, к темам, которые попали в разряд регламентированных для изучения и освещения советской идеологией. К данной категории относилась страница истории о немецких колонистах. Литературы, написанной о них в постсоветское время настолько много, что объем публикации просто не позволяет на ней остановиться с желаемой подробностью. Данному процессу в немалой степени способствовали распад СССР и трансформация стран социалистического лагеря.

Германия наоборот объединила восточную и западную части, что естественно вызвало всплеск этнической ревитализации и интереса к прошлому. Одной из малоисследованных в культурном наследии продолжает оставаться историческая судьба немцев Бессарабии (1814 – 1940 гг.). На анализе опубликованной и электронной литературы, посвященной данной проблематике в Германии мы и остановим внимание в данной публикации.

Рубеж XX–XXI веков в немецкой историографии можно охарактеризовать как время повышения интереса к истории немцев-колонистов [19; 13]. Объясняется это вполне очевидными процессами. Распад советской системы породил новые государственности на простран-

стве бывшего СССР и в странах Восточной Европы. Это происходило в условиях активной критики коммунистических режимов и переосмысления их наследия. Тема истории этнической идентичности и судьбы отдельных этносоциальных сообществ, особенно пострадавших от коммунистического наследия стала одной из ключевых в большом списке претензий, предъявляемых коммунистическому прошлому, причем как в странах новых демократий, так и в европейских государствах, которые после распада СССР, вместе с США играли активную роль в формировании новой картины ценностей в Восточной Европе [15].

Немецкие колонисты естественно попали в поле зрения германских исследователей, они собственно и не выпадали из него. Но в истории есть такое понятие как «модная тема». Например, в России тема варяжского участия в формировании государственности поднимается со времени дискуссии М.Ф. Миллера с М.В. Ломоносовым в XVIII в. Ею обычно занимается ограниченный узкий специалистов-историков. Но в годы социальных трансформаций данная тема вдруг резко начинает будоражить умы и сердца огромного числа людей, равно как и вопрос об автохтонности отдельных народов... В число так называемых болезненно острых тем попала глобальная проблема идентификации идентичностей, через призму которой прошла проблема не-

мецких колонистов России и их исторической судьбы.

Большую исследовательскую миссию по изучению немцев России и постсоветского пространства взял на себя Институт германских и восточноевропейских исследований Гёттингенского исследовательского центра. С 2002 году Институт вошел в состав тогда же и образованного Северо-Восточного института при Гамбургском университете. Еще одним немецким исследовательским центром выступает Германское общество по изучению Восточной Европы – одно из крупных германских научных объединений, работающее в данной области.

Среди наиболее заметных работ, затрагивающих историческую судьбу бессарабских немцев, следует выпущенных современными германскими авторами следует назвать иллюстрированное издание с поэтическим названием «Долина мира в Бессарабии: взгляд в прошлое» с предисловием Готильфа Энцмингера [14]. В альбоме представлены фотографии, знакомящие читателя с географией Бессарабии ее природой и различными сторонами жизни немецких поселенцев. Данное издание можно охарактеризовать как популярное, направленное, прежде всего на восстановление в памяти потомками немецких колонистов своих корней.

В 1993 году выходит исследование Д. Брандеса, посвященное изучению не только истории заселения Одесщины и Бессарабии немецкими поселенцами, но, что важно, осуществил попытку комплексного изучения заселения края задунайскими поселенцами [11], в число которых входили также болгары, гагаузы и даже около пяти процентов молдаван.

Данное исследование встретило положительную реакцию российских коллег [9]. Отдельного внимания требует книга Э. Фёлькель, в которой анализируется положение немецкого населения в Левобережном Поднестровье (Транснистрии) во время румынского правления в 1941 – 1944 гг. [20].

Здесь же необходимо указать на несколько работ написанных в соавторстве Генриеттой Гётте, Георгием Молотковым, которые посвящены малоизученной теме швейцарской колонизации юга России (ныне Украины) [1]. Теме колонизации юга империи посвящена их обобщающая монография на русском языке, которая вышла в свет в Германии, в 2014 году [2].

Объемная книга интересна в контексте изучаемой нами темы еще и потому, что не обходит своим вниманием и бессарабских колонистов. Один из параграфов первой главы посвящен теме колонизации Бессарабии [2, с. 35–38]. Авторы представили читателю полиэтничную бессарабскую землю на которой поселились немецкие колонисты, имевшие разные центры управления, поначалу наличествующие в одном из крупнейших поселений немцев – в Тарутино, в Кишиневе, а затем переведенный в Одессу. Авторы справедливо подчеркнули, что поначалу немецкие поселенцы достаточно активно стали разводить виноградники, но это занятие оказалось непростым, из-за эпидемии филлоксеры и сохранилось в качестве основного направления деятельности только

в Шабо, в основном населенном швейцарцами. На этом поселении они останавливаются отдельно.

Вторая глава книги полностью посвящена отдельным сторонам жизни немецких поселенцев. Рассматривается вклад немцев в развитие общественной, научно-технической и культурной жизни, освещены основные занятия, религия и образование немцев, представлен параграф, освещающих устройство быта данной этносоциальной группы.

Начатая авторами в статьях тема швейцарской колонизации юга России получила продолжение в третьей главе рассматриваемой книги. Этот материал сохраняет интерес и в контексте изучения нашей проблемы, т.к. среди швейцарских поселенцев часто селились немцы. Об этом, в частности идет речь в параграфе, посвященном описанию швейцарской колонии Шабо.

В заслугу авторов следует отнести освещение не только хозяйственной деятельности жителей Шабо, но и дочерней колонии колонистов Основы. В книге также проводится сравнительный формирования этносоциальных ценностей швейцарцами, выходцами из разных кантонов Швейцарии. Так колонисты из немецкой Швейцарии кантона Цюрих проживавшие в колониях вокруг Цюрихталя спустя некоторое время определяли швейцарское происхождение только по фамилиям. Возобладал немецкий язык. И только в Шабо сохранялась франкоязычная языковая среда. Меньшую предрасположенность к ассимилятивным процессам среди колонистов Шабо авторы объясняют их ярко выраженным самосознанием. При этом по прекращению притока швейцарских колонистов колония стала принимать на поселение немцев. Авторы обратили внимание на появление межэтнических браков. Это привело к распространению в поселении французско-немецкого двуязычия [2, с. 143]. Конечно, с учетом того, что основная часть школьных предметов в колонии преподавалась на русском языке.

Важную роль в жизни колонии играла религиозная составляющая. В 1847 году колонисты приступили к строительству церкви. И тут, как отметили исследователи, между представителями разных конфессий: швейцарскими французами – кальвинистами и немецкими лютеранами возник спор чем увенчать церковь, крестом или петухом. Консенсусом стал крест, увенчанный петухом. А молитвы читались на двух языках – французском и немецком [2, с. 144].

Однако, подобные уступки и взаимопонимание были частым явлением в истории поселения. Особенно первые десятилетия его существования, когда местное население провоцировало конфликты, выпускало свой скот на выпас в огороды и сады колонистов. Конфликты достигали таких масштабов, что в них вынуждены были вмешиваться власти региона. Важно подчеркнуть, что между самими колонистами мир и взаимопонимание сформировались не сразу. На этих сторонах жизни и была иностранных поселенцев также останавливаются авторы [2, с. 125–127].

В последней части книги исследователями уделяет-

ся внимание проблеме выселения бессарабских немцев и трудностей, с которыми пришлось столкнуться немецким крестьянам на новом витке испытаний.

Среди современных авторов, пишущих о немцах России нельзя не назвать В. Ф. Дизендорфа, происходящего из немцев Поволжья, активного участника общественного движения немцев России в 90-х годах прошлого века, автора многочисленных книг и статей по истории, демографии и правовому положению немецких поселенцев. С 2007 года Виктор Фридрихович проживает в Германии, потому в нашем кратком историографическом очерке мы рассматриваем его в качестве германского исследователя.

Перу исследователя принадлежат книги: «Прощальный взлет. Судьбы российских немцев и наше национальное движение» (М., 1997), «Десять лет в «Возрождении»» (М., 2000), «Немецкие населенные пункты в СССР до 1941 г. Справочник» (М., 2002), «Немецкие населенные пункты в Российской империи. Справочник» (М., 2006), «Немцы России: населенные пункты и места поселения. Энциклопедический словарь» (М., 2006). Составитель книг: «Чрезвычайный съезд немцев СССР. Москва, 12-15 марта 1991 года. Документы и материалы» (М., 1997), «Немцы в истории России. Документы высших органов власти и военного командования. 1652-1917» (М., 2006) и др.

Еще одна работа демонстрирует динамику этнической политики России в отношении немецких поселенцев. В 2006 году В. Ф. Дизендорф выпускает сборник документов «Немцы в истории России», охватывающий период с 1652 по 1917 гг. в книге представлены двести документов, среди которых ряд демонстрируют отношение российских властей в отношении немцев Бессарабии и Левобережного Поднепровья. Это «Указ Александра I о переселении немецких колонистов из Польши в Бессарабию» (1814), «Решение Комитета министров о переселении колонистов в Бессарабии (1817)», «Положение об управлении колониями юга России, утвержденное Александром I (1818)» и др. [7, С. 172, 178, 190 и др.].

Среди работ В. Ф. Дизендорфа следует также назвать исследование, уже упомянутое при анализе трудов демографов XIX века «Историческая демография немецкого населения России и СССР (XVIII – начало XXI вв.)», в которой подробно анализируются демографические показатели о немецком населении Бессарабии и Левобережного Поднепровья. В предисловии сам автор констатировал, что «далек от переоценки своих публикаций», подчеркнув, что осталась не поднятой еще масса архивов, в том числе многочисленные ревизские сказки и т.п., к которым он хотел бы вернуться в отдельном исследовании [3].

Здесь же следует назвать еще одну работу автора, в которой он рассуждает о проблеме языкового барьера, сложившегося между колонистами и их соседями. Знание этой стороны проблемы в немалой степени способствует облегчению понимания затягивания и в некоторых случаях отсутствия процесса интеграции не-

мецкого населения в языковое русскокультурное пространство. При этом автор обращает внимание на то, что в отличие от других регионов немцы Бессарабии владели русским языком и использовали его гораздо шире, чем, например, на Волыни, в Саратовской и Самарской губерниях [4]. Данная работа способствует лучшему пониманию процессов трансформации языковой идентичности немецких поселенцев в условиях разнотничного окружения. Ту следует высказать предложение, что в условиях освоения слобозаселенной Бессарабии представителями разных культур русский язык мог выступать для мигрантов, иностранных колонистов, не только языком общения с властью, но и с друг другом, в отличие, например, от поволжских немцев, которые вынуждены были больше замыкаться в более однородном русском окружении.

Дополнительную пищу для размышлений вызывает работа Виктора Дизендорфа «Столкновение цивилизаций и российские немцы» [5]. В книге исследователь знакомит читателя с собственным видением процесса взаимовлияния культур и цивилизаций, оперируя концептуальными подходами С. Хантингтона, А. Тоинби, Ф. Фукуямы и др. Интересны размышления автора о взаимоотношении между цивилизациями, о миссии немецких поселенцев русскокультурном пространстве, о сложной жизненной судьбе немецких колонистов. В книге осуществлена попытка сравнения иностранного освоения современной Европы и немецкой колонизации России.

Не касаясь непосредственно немцев двух берегов Днестра книга, тем не менее, выводит на большое число обобщений, знакомит с концептуальным взглядом на проблему немецкого присутствия в России, с авторским пониманием межкультурного взаимодействия.

Многочисленные труды В. Ф. Дизендорфа представляют собой многоплановый пласт разнопланового переосмысленного автором материала, актуализированного в условиях этносоциальных трансформаций 90-х – двухтысячных годов. Следует также отметить немалое просветительское значение работ Виктора Фридриховича.

Отдельно следует остановиться на творчестве германской исследовательницы Уте Шмидт. Ей принадлежит несколько серьезных работ, затрагивающих историческую судьбу бессарабских немцев-колонистов.

Первая солидная работа, посвященная вкладу немецких крестьян в развитие Бессарабии и исторической памяти потомков бессарабских немцев о своих предках, была опубликована в 2004 году [18].

Рецензент книги Кристан Сандлер подчеркнул профессионализм Уте Шмидт в изучении трагической сто двадцатилетней истории немецких колонистов Бессарабии [21]. В качестве сильной стороны авторского подхода прозвучало умение автора использовать методы смежных научных дисциплин при этом не «попадая в социологический жанр». Шмидт привела интервью, которые включали представления трех поколений колонистов в историческом разрезе: поколение опы-

та, промежуточное поколение детей войны или новорожденных детей и поколение детей – потребителей. Процедура, которая по мнению Сандлер обеспечивает «убедительную интеграцию». Как отмечает рецензент исследование Уте Шмидт делается на основе систематизации полученных интервью с привлечением большого числа документальных источников [21].

Следует добавить, что получившееся исследование продемонстрировало то, что история бессарабских немцев осталась не только страницей публичной истории, но сохранилась как наследие трагической судьбы в памяти их потомков. Семейные страницы прошлого хранят немало воспоминаний, бережно собранных автором, которая тоже является потомком бессарабских колонистов.

Спустя некоторое время вышла в свет еще одна работа исследовательницы «Бессарабия. Немецкие колонисты Причерноморья». Первоначально книга была опубликована в 2012 году на немецком языке [10], а спустя несколько лет – в 2015 – на русском [9], что в значительной степени расширило читательскую ее аудиторию. В своей работе Уте Шмидт осуществила удачную попытку представить широкий пласт информации, начиная от истории заселения края, вплоть до массового переселения немцев в 1940 году. Автора отличает взвешенность суждений и свободное владение проблемой. Тонко чувствуя изучаемый материал д-р Шмидт подчеркнула специфическую особенность бессарабских немцев, которые до 40-го года считали себя колонистами, причем проживавшими замкнуто и в отличие от немцев Трансильвании так и не сформировали бюргерскую городскую культуру [9, с. 11], даже несмотря на то, что небольшая немецкая диаспора проживала в Кишиневе, который, собственно в XIX – начале XX веков, за исключением нескольких центральных улиц больше походил на село. Справедливо звучат слова автора об особом экспериментально-привилегированном положении бессарабских немцев, в сравнении с немецкими поселенцами других территорий империи. Здесь хотелось бы добавить, что история не терпит сослагательного наклонения и, рассуждая об исторической судьбе данной этносоциальной группы немцев следует учитывать, что волею геополитических обстоятельств у них сложился особый путь в истории. Революция и крах империи, положение Бессарабии, затем нахождение края в составе Румынии, после депортации и непростой поиск нового отечества. Причем немцы Бессарабии в отличие от своих соотечественников на Украине, в том числе в молдавской автономии (Левобережье Днестра), по сути, даже не успели по-настоящему узнать советский строй. Все это заставляет подходить к изучению их сто двадцатилетней истории с учетом этих и иных особенностей.

Книга У. Шмидт была встречена читательской аудиторией с интересом, о чем свидетельствуют рецензии на монографию, сделанные специалистами разных стран.

Автор одной из них И. Настаса-Матей (Румыния) справедливо подчеркнула комплексный подход, представленный в исследовании Уте Шмидт, в том числе с привлечением антропологических сведений, касаю-

щихся обустройства поселений, занятий, проживания в сельской местности. Рецензент сфокусировала внимание читателя на авторском внимании к роли церкви в сохранении языка и идентичности немецких колонистов в условиях иноэтничного окружения [16].

Одновременно в рецензии прослеживается некоторая натянутость в анализе книги, вероятно подобное отношение к данной работе объясняется критическим взглядом Уте Шмидт на этническую политику Румынии в межвоенный период в отношении бессарабских немцев и национальностей в целом.

Российский исследователь С. В. Кретинин рассуждая о книге немецкого коллеги обратил внимание на серьезную источниковую базу исследования, что естественно свидетельствует о весомости проделанной автором работы. Рецензент справедливо отметил, что немецкая историография обратила внимание на восток, в связи с геополитическими трансформациями, переживаемыми постсоветским пространством [6, с. 102].

Немецкие переселенцы выступили своего рода заложниками истории. В чем-то их можно сравнить с субэтнической группой русского казачества, которое в отдельные периоды выступало опорой царизма, а порой становилось гонимым властями сообществом. Бессарабские немцы, как наиболее отдаленные от монаршего Петербурга тем не менее успели испытать на себе и блага льгот, дарованных иностранным переселенцам, на смену чего, после 1871 года пришли суровые времена. Почувствовался результат замены немецкого местного самоуправления волостным, дала о себе знать волна нетерпимости в начале XX века к иноэтничному окружению, что поощрялось властями и влилось в еврейские погромы, и резонировало на формируемом образе врага в лице немецких колонистов.

Уте Шульц сумела почувствовать неровный ритм жизни бессарабских немцев, которые три поколения ждали зерна (достатка), а когда дождались, начались притеснения и гонения.

Остается добавить, что книга написана богатым языком (в русском варианте, это еще и заслуга переводчика), эта немаловажная деталь делает восприятие материала удовольствием.

О востребованности данной монографии, свидетельствует ее перевод на английский, румынский и русский языки.

Немалое число публикаций, выпущенных в постсоветское время в Германии косвенно касается изучаемой проблемы – посвящено репрессиям и депортациям немцев в СССР. В силу того, что бессарабские немцы столкнулись с несколько иной исторической судьбой данные работы следует рассматривать в качестве общего фона, характеризующего отношение к немецкому населению со стороны советской системы в целом [12; 17].

На современном этапе немалое значение играет международная научная кооперация исследователей исторической судьбы и культурного наследия российских немцев. Значительно способствует исследовательской работе по изучению исторического и культурного

наследия немецких поселенцев России созданная в 1995 году Международной ассоциации исследователей истории и культуры российских немцев (МАИИКРН), объединившая многочисленную плеяду исследователей из России, Германии, Украины, Казахстана, Азербайджана,

Киргизии, Узбекистана и др. государств. Участники ассоциации регулярно проводят научные встречи исследователей, изучающих историко-культурное наследие российских немцев.

Библиографический список

1. Гётте Г. Л., Молотков Г. С. Из истории швейцарской колонизации Юга Российской империи // *Историчний архів*. 2014. Вип. 13. С. 127-136.
2. Гётте Г., Молотков Г. Колонизация юга Российской империи в XVIII-XIX веках: вклад швейцарцев и немцев. Кёльн: Изд-во Г. Гётте, 2014. 379 с.
3. Дизендорф В. Историческая демография немецкого населения России и СССР (XVIII – начало XXI вв.). Роттенбург, 2010. 242 с. http://wolgadeutsche.net/diesendorf/Ist_demograf.pdf (дата обращения: 25.01.2019).
4. Дизендорф В. Статус российских немцев – колонистов и языковой барьер между ними и их соседями // http://wolgadeutsche.net/diesendorf/Ist_demograf.pdf (дата обращения: 25.01.2019).
5. Дизендорф В. Столкновение цивилизаций и российские немцы. Роттенбург, 2011. 104 с.
6. Кретинин С. В. U. SCHMIDT. Bessarabien. Deutsche Kolonisten am Schwarzen Meer. Potsdam, 2008. 420 s. У. ШМИДТ. Бессарабия. Немецкие колонисты на Черном море // *Славяноведение* №4, 2011. С. 102-106.
7. Немцы в истории России: Документы высших органов власти и военного командования. 1652 – 1917 / Сост. В.Ф. Дизендорф М.: МФД: Материк, 2006. 784 с.
8. Носов Б. В. Д. Брандес. Приглашенные царями. Немецкие колонисты и переселенцы с Балкан в Новороссии и Бессарабии. 1751 – 1914 // *Отечественная история*, 1996, № 3. С. 175 – 179.
9. Шмидт Уте. Бессарабия. Немецкие колонисты Причерноморья: очерки / пер. с нем. В. Шелеста; под ред. к.и.н. А. И. Савина. – Одесса: Optimum, 2015. 474 с.
10. Bessarabien : Deutsche Kolonisten am Schwarzen Meer / Ute Schmidt. - 2., korr. u. überarb. Aufl. - Potsdam: Deutsches Kulturforum östliches Europa, 2012. 420 S.
11. Brandes D. Von den Zaren adoptiert Die deutschen Kolonisten und die Balkansiedler in Neurussland und Bessarabien 1751 1914. München, 1993. 549 S.
12. Cherkazyanova I. V. Die Kinder der Russlanddeutschen unter den Verhältnissen von Deportation, Trudarmee und Sondersiedlung // Von der Autonomiegründung zur Verbannung und Entrechnung. Die Jahre 1918 und 1941 bis 1948 in der Geschichte der Deutschen in Russland / Hrsg. A. Eisfeld. Stuttgart, 2008. – S. 180-203.
13. Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland: Migration in Geschichte und Gegenwart / hrsg. Von Klaus J. Bade. München : Beck, 1992. 542 S.
14. Friedenstal in Bessarabien: Ein Blick in die Vergangenheit : Bildband / Vorwort von Gotthilf Entzinger. – Möglingen: Friedenstaler Heimatausschuß, 1993. – 192 S.
15. McLoughlin B., Szevera W. Posthum rehabilitiert: Daten zu 150 österreichischen Stalin – Opfern [Посмертно реабилитированы: Данные о 150 австрийских жертвах Сталина]. – Wien: Globus, 1991. 64 S.
16. Nastasă-Matei I. Ute Schmidt, Basarabia. Coloniștii germani de la Marea Neagră, traducere din limba germană de Cristina Grossu-Chiriac, Chișinău, Edit. Cartier, 2014, 420 p. // <http://www.cooperativag.ro/ute-schmidt-basarabia-colonistii-germani-de-la-marea-neagra/> (дата обращения: 14.01.2019).
17. Savin A. I. Partei und Kirchen im frühen Sowjetstaat. Die Protokolle der Antireligiösen Kommission beim Zentralkomitee der Russischen Kommunistischen Partei (Bol'seviki). 1922-1929. In Übersetzung hrsg. von Ludwig Steindorff, in Verbindung mit Günther Schulz, unter Mitarbeit von Matthias Heeke, Julia Röttger und Andrej Savin. Reihe: Geschichte: Forschung und Wissenschaft, Bd. 11, Münster: LIT-Verl., 2007. 464 S.
18. Schmidt U. Die Deutschen aus Bessarabien. Eine Minderheit aus Südosteuropa (1814 bis heute). 2., durchgesehene Auflage. Böhlau Verlag. Köln; Weimar; Wien, 2004. 572 S.
19. Stumpp K. Die Auswanderung aus Deutschland nach Russland in den Jahren 1763 – 1862. / K. Stumpp – Tübingen, 1991. 1020 S.;
20. Völkl E. Transnistrien und Odessa (1941 - 1944). Regensburg: Lassleben, 1996. 123 S.
21. <https://www.perlentaucher.de/buch/ute-schmidt/die-deutschen-aus-bessarabien.html> (дата обращения: 13.01.2019).

References

1. Goette G. L., Molotkov G. S. From the history of the Swiss colonization of the South of the Russian Empire // *Istorichny arch*. 2014. Vip. 13. Pp. 127-136.
2. Goethe G., Molotkov G. Colonization of the south of the Russian Empire in the XVIII-XIX centuries: the contribution of the Swiss and Germans. Cologne: Publishing House G. Goethe, 2014. 379 p.
3. Dizendorf V. Historical demography of the German population of Russia and the USSR (XVIII - early XXI centuries). Rottenburg, 2010. 242 p. 1 // http://wolgadeutsche.net/diesendorf/Ist_demograf.pdf (access date: 01/25/2019).
4. Dizendorf V. The status of Russian Germans - colonists and the language barrier between them and their neighbors // http://wolgadeutsche.net/diesendorf/Ist_demograf.pdf (reference date: 25.01.2019).
5. Dizendorf V. The Clash of Civilizations and the Russian Germans. Rottenburg, 2011. 104 p.
6. Kretinin S. V. U. SCHMIDT. Bessarabien. Deutsche Kolonisten am Schwarzen Meer. Potsdam, 2008. 420 s. W. SHMIDT. Bessarabia German colonists on the Black Sea // *Slavic Studies* №4, 2011. Pp. 102 - 106.
7. Germans in the history of Russia: Documents of the highest authorities and military command. 1652 - 1917 / Comp. V.F. Dizendorf - M. : MFD: Mainland, 2006. 784 p.
8. Nosov B. V. D. Brandeis. Invited by the kings. German colonists and immigrants from the Balkans in New Russia and Bessarabia. 1751 - 1914 // *Domestic history*, 1996, No. 3. Pp. 175 - 179.
9. Schmidt Ute. Bessarabia German colonists of the Black Sea coast: essays / transl. with him. V. Shelest; by ed. Ph.D. A.I. Savina. - Odessa: Optimum, 2015. 474 p.
10. Bessarabien : Deutsche Kolonisten am Schwarzen Meer / Ute Schmidt. 2., korr. u. überarb. Aufl. - Potsdam: Deutsches Kulturforum östliches Europa, 2012. 420 S.
11. Brandes D. Von den Zaren adoptiert Die deutschen Kolonisten und die Balkansiedler in Neurussland und Bessarabien 1751 1914. München, 1993. 549 S.

12. *Cherkazyanova I.V.* Die Kinder der Russlanddeutschen unter den Verhältnissen von Deportation, Trudarmee und Sondersiedlung // Von der Autonomiegründung zur Verbannung und Entrechnung. Die Jahre 1918 und 1941 bis 1948 in der Geschichte der Deutschen in Russland / Hrsg. A. Einfeld. – Stuttgart, 2008. S. 180-203.
 13. Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland: Migration in Geschichte und Gegenwart / hrsg. Von Klaus J. Bade. München : Beck, 1992. 542 S.
 14. Friedenstal in Bessarabien: Ein Blick in die Vergangenheit : Bildband / Vorwort von Gotthilf Entzminger. Möglingen: Friedenstaler Heimatausschuß, 1993. 192 S.
 15. *McLoughlin B., Szevera W.* Posthum rehabilitiert: Daten zu 150 österreichischen Stalin – Opfern [Посмертнореабилитированы: Данные 150 австрийских жертвах Сталина]. Wien: Globus, 1991. 64 S.
 16. *Nastasă-Matei I.* Ute Schmidt, Basarabia. Coloniștii germani de la Marea Neagră, traducere din limba germană de Cristina Grossu-Chiriac, Chișinău, Edit. Cartier, 2014, 420 p.// <http://www.cooperativag.ro/ute-schmidt-basarabia-colonistii-germani-de-la-marea-neagra/> (дата обращения: 14.01.2019).
 17. *Savin A.I.* Partei und Kirchen im frühen Sowjetstaat. Die Protokolle der Antireligiösen Kommission beim Zentralkomitee der Russischen Kommunistischen Partei (Bol'seviki). 1922-1929. In Übersetzung hrsg. von Ludwig Steindorff, in Verbindung mit Günther Schulz, unter Mitarbeit von Matthias Heeke, Julia Röttger und Andrej Savin. Reihe: Geschichte: Forschung und Wissenschaft, Bd. 11, Münster: LIT-Verl., 2007. 464 S.
 18. *Schmidt U.* Die Deutschen aus Bessarabien. Eine Minderheit aus Südosteuropa (1814 bis heute). 2., durchgesehene Auflage. Böhlau Verlag. Köln; Weimar; Wien, 2004. 572 S.
 19. *Stumpp K.* Die Auswanderung aus Deutschland nach Russland in den Jahren 1763 – 1862./K. Stumpp –Tübingen, 1991. 1020 S.;
 20. *Völkl E.* Transnistrien und Odessa (1941 - 1944). Regensburg: Lassleben, 1996. 123 S.
 21. <https://www.perlentaucher.de/buch/ute-schmidt/die-deutschen-aus-bessarabien.html> (дата обращения: 13.01.2019).
-

УДК 94(47).084.3

UDC 94(47).084.3

КИРИЛЛОВА Е.А.

кандидат исторических наук, независимый исследователь
E-mail: yahook7@gmail.com

KIRILLOVA E.A.

Candidate of History, independent researcher
E-mail: yahook7@gmail.com

ЖИЛИЩНЫЙ ПЕРЕДЕЛ И ПОВСЕДНЕВНАЯ ЖИЗНЬ ГОРОЖАН В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПЕТРОГРАДА)

HOUSING REDISTRIBUTION AND DAILY LIFE OF RUSSIAN CITIZENS DURING THE CIVIL WAR (BASED ON MATERIALS FROM PETROGRAD)

В данной статье повседневная жизнь российских горожан в годы Гражданской войны рассматривается в ракурсе большевистской жилищной политики. Особое внимание уделяется анализу документов Петроградского Бассейного товарищества, в которых затрагивается проблема жилищных «уплотнений». Это позволяет на конкретном микроисторическом примере изучить некоторые аспекты жилищного передела, в частности, механизм вселения пролетариев в дома центра города, взаимоотношения старожилов и новых жильцов. В статье делается вывод о неизбежности возникновения конфликтов между представителями разных социальных слоёв.

Ключевые слова: Гражданская война, военный коммунизм, жилищный передел, «уплотнения», повседневность, Петроград, Бассейное товарищество.

The article considers the everyday life of Russian citizens during the Civil War in the foreshortening of the Bolshevik housing policy. Particular attention is paid to the analysis of the documents of the Basin Association, in which the problem of housing “seals” is touched upon. This allows us to study the situation in the house in the spring of 1919, in particular, the mechanism of the resettlement of proletarians into the houses of the city center, the relationship between old residents and new tenants. The article concludes that conflicts between representatives of different social strata were inevitable.

Keywords: Civil War, War Communism, housing redistribution, housing “seals”, everyday life, Petrograd, Bassein Association.

Революционные события 1917 г. стали поворотным пунктом в российской истории. Последовавшая за ними Гражданская война обнажила до предела противоречия в российском обществе и обернулась глобальной катастрофой для страны. Даже на территориях, непосредственно не затронутых военными действиями, повседневная жизнь россиян изменилась коренным образом. Особенно кризис выразился в разрушении привычной жизни городов, дезурбанизации. Проза жизни рядовых горожан определялась дефицитом продуктов и других товаров, спекуляцией, преступностью, антисанитарией, квартирным кризисом [2, с. 95–198; 3].

Петроград после переезда правительства большевиков в Москву потерял столичный статус и многие привилегии, претерпел все невзгоды Гражданской войны и военного коммунизма, в том числе наступление новой власти на жилищном фронте [10].

Пришедшие к власти большевики взяли на себя решение квартирного вопроса и осуществили ряд мер, направленных на создание новой системы жилищного хозяйства. Декретом ВЦИК от 20 августа 1918 г. была отменена частная собственность на крупную жилую недвижимость в городах [5]. Большая часть жилого фонда городов была муниципализирована, оказалась под управлением исполкомов городских Советов, их отделов городского хозяйства. Однако муниципализация

в Петрограде не означала автоматического перехода всех частных домов в ведение города, по каждому отдельному дому принималось решение, после которого он становился городской собственностью, переходил на баланс исполкома.

Советская власть сразу занялась наделением жилой площадью представителей близких ей слоев населения: последовали массовые переселения неимущих в дома центра города. Вселения пролетариата в «барские квартиры» – «уплотнения» имели своей целью не только предоставить жильё угнетённым и обездоленным, но также разбавить социальный состав жителей центра города, где преобладало непролетарское население. С 1918 г. жилплощадь в городах распределялась по ордерам жилотделов, а также многочисленных чрезвычайных органов и междудеятельственных комиссий при местных исполкомах, что неизбежно вело к путанице и злоупотреблениям [2, с. 153–170].

Переселения затронули в 1918–20 гг. в Петрограде большую массу людей – около 225 тыс. человек [6, л. 5 об., 6]. При этом население города в годы Гражданской войны сократилось почти на две трети: с 2 млн в 1917 г. до 700 тыс. в 1920 г. Помимо значительного оттока представителей старых элит, бегства большого числа горожан в деревни и более благополучные районы, также голод и болезни косили население. Свободная жил-

площадь появилась в избытке, так, по данным переписи населения 1920 г. можно вычислить, что в Петрограде было 21,83 % пустующих квартир [9, с. 62].

Городским властям вскоре стало ясно, что старожилы центра в большинстве не являются сторонниками большевиков. Поэтому возникла необходимость подавления буржуазных элементов в домах и установления контроля над ними. С сентября 1918 г. в домах стали насаждаться домовые комитеты бедноты из переселённых пролетариев [1, с. 180–187]. Домкомбеды провозглашались техническими органами районных советов, исполняющими поручения Советской власти. В число главных обязанностей домкомбедов входило наблюдение за буржуазным населением домов с целью недопущения доставки мешочниками продовольствия, а также недопущения в квартирах контрреволюционных собраний, укрывательства белогвардейцев, шпионов и других контрреволюционных элементов. Неисполнение домкомбедами возложенных на них обязанностей считалось изменой делу революции и должно было сурово караться. Таким образом, комитеты большевистская власть создавала для контроля над нелояльными жильцами.

Одновременно домкомбеды были призваны объединить и организовать новых жильцов, поскольку переселённые в дома буржуазии чувствовали себя неуверенно в новом жилище. Однако в первые годы переселенцы не принимали никакого участия в деятельности домкомбедов. Документы петроградских домовых комитетов 1919–1920 гг. указывают, что в них выбирали исключительно старожилов, проживавших в доме до 1917 г. [7, лл. 4, 40, 74, 102, 122, 135].

Сохранившиеся в ЦГА СПб. документы петроградского Бассейного товарищества позволяют рассмотреть ситуацию, сложившуюся в доме к апрелю 1919 г. Материалы дают временной срез состояния дел в одном доме, но помогают осознать, что происходило в сотнях других домов города.

Документы товарищества выделяются тем, что затрагивают проблему жилищных уплотнений, которая в материалах других домов не упоминается. Это позволяет на конкретном микроисторическом примере изучить некоторые аспекты жилищного передела, в частности, механизм переселения пролетариев в дома центра, взаимоотношения старожилов и новых жильцов.

Бассейное товарищество для устройства постоянных квартир – самое знаменитое жилищное товарищество дореволюционного Санкт-Петербурга – Петрограда – было организовано в 1912 г. и построило грандиозный жилой комплекс из трёх домов. Товарищество создавалось на кооперативных началах, действовало на основе самоуправления, на общем собрании его выбиралось правление, которое вело дела товарищества. Членами товарищества становились лица, способные сразу внести значительную сумму за квартиру. По замыслу организаторов, Бассейное товарищество должно было удовлетворять нужду «в удобных квартирах для интеллигентных кругов столичного населения» [4, с. 225], то есть, они стремились к тому, чтобы состав жильцов был

социально однородным, и проживание в доме было комфортным также в этом отношении.

В первые годы Советской власти Бассейное товарищество сохранило свою структурную организацию. Дом товарищества не подпадал под муниципализацию, так как не являлся частной собственностью, а находился в коллективном владении членов. Правление товарищества продолжало выполнять свои обязанности. В апреле 1919 г. оно обратилось в отдел городского хозяйства с письмом, в котором излагало свою трудную ситуацию и просило о материальной помощи.

В письме подробно описывалось финансовое положение товарищества. В частности, указывалось, что «в первые годы существования товарищества все члены производили свои взносы аккуратно и таковыми покрывали все расходы, в том числе налоги». [8, л. 8] Однако численность жильцов дома сократилась: «В течении же последних двух лет, с ухудшением условий жизни в Петрограде, некоторые члены Товарищества стали мало по малу уезжать из Петербурга в Центральные губернии» [8, л. 9.] Многие квартиры дома пустовали, плата за них поступала от уехавших членов нерегулярно, а некоторые собственники вообще были не в состоянии вносить платежи за квартиры.

Расходы дома были «вследствие все увеличивающейся всеобщей дороговизны огромны». Главной статьёй расхода на 1919 г. являлось отопление, то есть покупка дров, на это требовалось 900 тыс. руб. На водоснабжение и электричество расходы предполагались сравнительно небольшие: 16 тыс. В целом правление исчисляло все расходы приблизительно в 1420 760 руб. [8, л. 9].

Значительно скромнее были ожидаемые доходы дома. Не помогало увеличение платежей за квартиры, поскольку их «оставшиеся в Петрограде наименее зажиточные члены не могут покрывать за неимением каких-либо средств». За жильцами уже числились значительные недоимки. Правление ожидало в 1919 г. доходов в лучшем случае на сумму 528 тыс. руб. [8, л. 9]. Таким образом, правление было не в состоянии покрыть все расходы по дому из текущих доходов.

Далее в письме затрагивался самый важный для товарищества вопрос, из-за которого письмо, в целом, и писалось. Правление считало, что положение их дома ещё более ухудшалось от того, что квартиры в нём были «значительно уплотнены путем вселения в них матросов и красноармейцев с семьями» [8, л. 10], которые за жилплощадь не платили. Хозяева квартир не получали денег от подселённых и, в свою очередь, перестали платить за занятую красноармейцами жилплощадь. Хозяева таких квартир считали себя не подлежащими уплотнению, «ссылаясь в этом отношении, как на Декрет СНК от 19 декабря 1918 г. об учете технических сил, так и на слова В.И. Ленина на съезде партии коммунистов о том, что квартиры мелкой и средней буржуазии вовсе не должны испытывать на себе бремя вселений» [8, л. 10].

Помимо уплотнения квартир, красноармейскими семьями заселялись пустовавшие квартиры, и такими вселениями товариществу наносился, по мнению прав-

ления, большой материальный ущерб. В доме 8 квартир были заняты красноармейцами, за них не поступало 3520 руб. в месяц. Эти вселения в квартиры начались в декабре 1918 г., проходили также в феврале и марте 1919 г. Ещё две квартиры дома были заняты домовым комитетом бедноты, за них не поступала плата в размере 720 руб. [8, лл. 10, 11]. Как видим, в доме действовало старое правление товарищества, но был создан также домкомбед для вселённых граждан.

Бассейное товарищество хотело получить у городской власти материальную помощь на закупку дров и угля. Правление просило также о покрытии убытков от вселения красноармейцев, в частности, квартплату за занятые ими квартиры в сумме 4170 руб. в месяц [8, лл. 11 об., 12]. На своё письмо правление Бассейного товарищества получило ответ из отдела городского хозяйства: просьбы правления были отклонены [8, л. 7].

Деловая логика правления – подробные бухгалтерские выкладки, перечисление всех расходов и доходов, которые занимали 2 страницы письма, – вступала в противоречие с большевистской логикой, по которой классовая справедливость заключалась в перераспределении ресурсов, в данном случае – жилой площади. Члены товарищества, вложившие свои средства в строительство жилья, не могли принять этой классовой логики, и внедрение в их среду посторонних лиц наталкивалось на сопротивление. Правление со своей «старорежимной» логикой считало вселения несправедливыми и незаконными, но напрямую этого не высказывало, пыталось изложить свои претензии на деловом языке. Правление указывало на вселённых красноармейцев как на виновников плохого финансового положения товарищества.

Таким образом, ситуация в доме Бассейного товарищества весной 1919 г. была тяжёлой не только в финансовом отношении. Произошло уменьшение численности

жильцов из-за отъезда старожилов. Однородная социальная структура товарищества была размыта вселениями жильцов «пролетарского» происхождения. Квартплату квартирохозяева вносили нерегулярно, что объясняется обнищанием горожан в условиях гиперинфляции. Кроме того, перед глазами членов товарищества стоял пример вселённых матросов, красноармейцев и их семей, которые вообще не должны были платить за проживание. Здесь усматривается начало деформации поведенческих установок, зарождение иждивенческих настроений у жильцов. Система выселений, переселений, уплотнений вызвала текучесть жителей домов, их неуверенность в длительном пользовании жильем, что, наряду с бесплатностью коммунальных услуг и жилья, не способствовало бережному отношению к домам и их оборудованию. Результатом этого стало разрушение жилых домов, достигшее к концу Гражданской войны гигантских размеров.

Вселённые в дом товарищества были не просто пролетарии с окраин города, а лица, служившие в Красной Армии, на флоте, тем самым уже имевшие заслуги перед новой властью. Получив бесплатное жильё, они не имели привязанности к дому, в отличие от членов Бассейного товарищества, построивших дом. Вселённые оказались чужими в окружении старожилов, для которых появление новых жильцов было связано не просто с неудобствами, но и с прямым, проводимым Советской властью, нарушением их прав. Созданный для вселённых домкомбед должен был сплотить и организовать их, защищать их права. Проживание посторонних людей в доме, которые к тому же не платили за жилплощадь, вызывало раздражение членов товарищества. Конфликты между представителями различных социальных слоёв в доме становились неизбежными.

Библиографический список

1. Кириллова Е.А. Домовые комитеты бедноты в годы гражданской войны в России // Гражданская война в России: проблемы истории и историографии: сб. докладов межвуз. науч. конф. СПб., 2014. 203 с.
2. Мусаев В.И. Городская повседневность // Петроград на переломе эпох. Город и его жители в годы революции и гражданской войны. СПб., 2000. 543 с.
3. Нарский И. Жизнь в катастрофе: Будни населения Урала в 1917–22 гг. М., 2001. 632 с.
4. Новый кооператив // Зодчий. 1912. № 21. С. 225–227.
5. Собрание узаконений и распоряжений Рабочего и Крестьянского правительства (СУ РСФСР). 1918. № 62. Ст. 677.
6. Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦГА ИПД). Ф. 16. Оп. 3. Д. 4622.
7. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга (ЦГА СПб.) Ф. 7965. Оп. 3. Д. 92.
8. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга (ЦГА СПб.) Ф. 3201. Оп. 1. Д. 76.
9. Френкель З.Г. Петроград периода войны и революции: Санитарные условия и коммунальное благоустройство. Пг., 1923. 126 с.
10. Jahn H. The Housing Revolution in Petrograd 1917–1920. // Jahrbücher für Geschichte Osteuropas. Neue Folge. Bd. 38. 1990. Pp. 212–227.

References

1. Kirillova E.A. House committees of the poor during the years of the civil war in Russia // Civil war in Russia: problems of history and historiography: collection of articles. reports intercollege. scientific conference St. Petersburg., 2014. 203 c.
2. Musaev V.I. City daily life // Petrograd at the turn of epochs. The city and its inhabitants during the years of revolution and civil war. SPb., 2000. 543 p.
3. Narsky I. Life in disaster: Everyday life of the population of the Urals in 1917–22. M., 2001. 632 p.
4. New cooperative // Architect. 1912. No. 21. P. 225–227.
5. Collection of legalizations and orders of the Workers' and Peasants' Government (SU RSFSR). 1918. No. 62. Art. 677.
6. Central State Archive of Historical and Political Documents of St. Petersburg (TsGA IPD). F. 16. Op. 3. D. 4622.
7. Central State Archive of St. Petersburg (TsGA St. Petersburg) F. 7965. Op. 3. D. 92.
8. Central State Archive of St. Petersburg (TsGA St. Petersburg) F. 3201. Op. 1. D. 76.
9. Frenkel Z.G. Petrograd of the war and revolution period: Sanitary conditions and municipal accomplishment. Pg., 1923. 126 p.
10. Jahn H. The Housing Revolution in Petrograd 1917–1920. // Jahrbücher für Geschichte Osteuropas. Neue Folge. Bd. 38. 1990. Pp. 212–227.

УДК 94 (470) «1896/1900»

UDC 94 (470) «1896/1900»

КАСТОРНОВ С.Н.

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

KASTORNOV S.N.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of General History and Area Studies, Orel State University
E-mail: kastsergej@yandex.ru

**ПУБЛИЦИСТЫ ЖУРНАЛА «РУССКОЕ БОГАТСТВО» О ПРОБЛЕМАХ РЕФОРМИРОВАНИЯ
ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В РОССИИ (1896-1900 гг.)**

**PUBLICISTS OF THE RUSSIAN JOURNAL "RUSSKOYE BOGATSTVO" ("RUSSIAN WEALTH")
ABOUT THE PROBLEMS OF REFORMING THE LAW ENFORCEMENT SYSTEM IN RUSSIA (1896-1900)**

В статье рассматривается вопрос об отношении публицистов журнала «Русское богатство» к проблеме реформирования правоохранительной системы Российской империи в период 1896-1900 гг. Показано, что основными причинами проблем в правоохранительной сфере легально-народнические публицисты считали несовершенство уголовного и уголовно-исправительного законодательства, недостатки в организации деятельности полиции, судебного следствия и частичный отход от принципов судебной реформы 1864 г.

Ключевые слова: журнал «Русское богатство», легальное народничество, народники-реформисты, полиция, судебная система, судебное следствие.

The article deals with the issue of the attitude of publicists of the journal "Russkoye Bogatstvo" ("Russian Wealth") to the problem of reforming the law enforcement system of the Russian Empire in the period of 1896-1900. The author shows that the legal-populist publicists considered the main causes of problems in law enforcement to be the imperfection of the criminal and criminal-correctional legislation, shortcomings in the organization of the police, the judicial investigation and a partial deviation from the principles of the judicial reform of 1864.

Keywords: the journal "Russkoye Bogatstvo" ("Russian Wealth"), legal populism (narodnik movement), reformist populists, police, judicial system, judicial investigation.

На страницах ведущего легально-народнического журнала «Русское богатство» во второй половине 90-х гг. XIX в. периодически публиковались материалы, посвященные вопросам функционирования правоохранительной системы Российской империи. Народники-реформисты, как и представители других направлений общественной мысли России, обращали внимания на рост преступности в стране и на не всегда высокую эффективность работы органов правопорядка.

Н.Ф. Анненский, В.Г. Короленко в «Хрониках внутренней жизни» «Русского богатства» приводили многочисленные факты, свидетельствующие о том, что одновременно с усложнением обязанностей полиции по надзору и попечительству последняя неудовлетворительно выполняла свою непосредственную задачу – предупреждения и пресечения действительных преступлений. Особенно страдали от этого окраины. Они обращали, в частности, внимание на то, что драки, нападения, грабежи и кражи составляли необходимую принадлежность многих городов, особенно в Сибири [6, с. 219].

Указанные публицисты обращали внимание и на то, что неблагополучная ситуация была характерна и для ряда губерний, более близких к административным центрам. Так, в Екатеринославе простые люди сами ино-

гда расправлялись с городскими с помощью кулаков. В Риге драки, нападения и кражи составляли столь же необходимую принадлежность рижских предместий, как и плохое санитарное состояние. Малочисленность штата местной полиции не мешала ей заниматься, вместо розыска преступников, ловлей по ночам евреев, виноватых в том, что они проводили ночь в каком-либо доме, а не на берегу, где портовое начальство разрешало им проживать летом в качестве сторожей, приказчиков и т.д. Некоторые постовые городские отказывались от «подачи помощи обывателям против злоумышленников в чужих участках». Рижский полицмейстер даже предписал приставам разяснить подведомственным им чинам полиции, что в случаях опасных и экстренных (грабежи, убийства, нападения, кражи, буйства) они обязаны оказывать содействие заявителям и вне своих участков [6, с. 221-222].

Н.Ф. Анненский и В.Г. Короленко в качестве наиболее неблагополучной оценивали ситуацию на Кавказе, где вооруженные разбои и грабежи развились до размеров эпохи мюридизма [6, с. 220]. Развитию разбойничества на Кавказе отчасти способствовала и местная земская стража, которая должна была заниматься преследованием грабителей. Материальное положение всадников земской стражи было плохим, им приходи-

лось искать заработков на стороне, чтобы кормить свою семью. Наиболее легким заработком являлось замалчивание и укрывательство преступников, поэтому многие члены земской стражи прибегали к этому средству. Каждый, поступающий на мизерное жалованье в эту стражу, стремился обеспечить себе за счёт населения. Более всего страдали бедняки и мирное население, которое, «боясь административной волокиты, платило стражнику всё, что может, лишь бы не попасть под опалу урядника и подчинённых ему всадников» [6, с. 220].

В.А. Мякотин акцентировал внимание на том, что оклады содержания, присвоенные полицейским чинам в 1862 году и в то время представлявшие достаточными, в конце 90-х гг. покрывали лишь самые необходимые издержки этих чинов. Частные повышения этих окладов коснулись главным образом городских поселений, штаты же уездной полиции остались почти без изменения. Народник отмечал, что обеспокоенное сложившимся положением вещей МВД признало своевременным возбудить вопрос о пересмотре временных правил и штатов полиции, установленных в 1862 году. Преобразование должно было коснуться главным образом уездной полиции, а городской только для тех местностей, для которых после 1862 г. не было издано отдельных штатов [9, с. 177].

В.А. Мякотин обращал внимание на несколько приказов по полиции, изданные в разных городах в конце 90-х гг. и свидетельствовавших о ненадлежащем исполнении нижними чинами полиции своих обязанностей. Так, киевский полицмейстер издал два приказа, направленных на устранение «самовольной и часто незаконной» расправы городских и полицейских служителей с арестантами. Чинов полиции предупреждались о том, что все жалобы на нанесение побоев и оскорблений околотовными надзирателями и городскими будут расследованы и переданы в губернское правление для предания виновных суду или увольнению от службы. Должны были быть подвергнуты ответственности и дежурные надзиратели, на дежурстве которых произошло незаконное обращение с арестантами. В Смоленске местный полицмейстер «устраивал для чинов полиции особого рода просветительские беседы о необходимости вежливого обращения с публикой» [10, с. 180].

Народнический публицист признавал тот факт, что руководящие круги делали попытки устранить чересчур «решительные» мер из практики чинов городской полиции в их отношении к обывателям. Об этом заботились и местные полицмейстеры, и начальники отдельных губерний, и Правительствующий Сенат. Однако вежливое обращение упорно не прививалось, а «решительные меры» продолжали применяться в самых широких размерах. Не приводили к цели «ни взыскания, ни угрозы отставкой, ни даже просветительные беседы на тему вежливого обращения с обывателем» [10, с. 181].

Более того, как отмечали публицисты «Русского богатства», полицейские чины нередко прибегали к практике фальсификации уголовных дел.

Н.Ф. Анненский и В.Г. Короленко считали пока-

зательным случай, произошедший в Елабуге в 1895 г., когда трое крестьян сознались в убийстве четвёртого, некоего Чернышёва, и в утоплении его труп. Ряд свидетелей с полицейскими во главе рисовали картину мнимого убийства так правдоподобно, что осуждение подсудимых было более чем вероятно. Присяжные вынесли оправдательный приговор. Однако в этом помогли им «не данные предварительного следствия и не процедуры суда, даже не медэкспертиза, так как эксперт, уездный врач, покорно следовал за обвинителем во всех его гипотезах, боровшихся с прямой очевидностью, – а вмешательство весеннего солнца и безмолвное свидетельство трупа, найденного не в реке, а в поле и не убитым, а замёрзшим» [4, с. 171]. Мнимые убийцы рассказали впоследствии подробности «о способах знания от них истины, которым они были подвергнуты в полицейском управлении города Елабуги» [4, с. 172]. Попутно их вынудили оговорить неприятного полиции волостного старшину, который будто бы помогал сокрытию преступления, взяв с подсудимых 170 руб. взятки [4, с. 172].

Народнические публицисты указывали на то, в том, что подробности этого суда, на котором обвинители стремились поддержать обвинение вопреки прямой очевидности, а также пассивность, с которой Сарапульский суд отнёсся к оправдательному приговору, не считая нужным возбуждать вопрос о «способах дознания», давали такую горестную для всякого приверженца правого суда картину, которую «должны были бы воспользоваться панегиристы дореформенных порядков и порицатели судебных уставов» [4, с. 171]. Однако это дело обсуждалось только в либеральной прессе. Н.Ф. Анненский и В.Г. Короленко были убеждены, что всё мрачное в нём есть наследие восхваляемого реакционерами прошлого: елабужский исправник Таширев и его команда действовали «по рецептам бравого служачи старых времён (из нижнего земского суда)», а сарапульские судьи «отнеслись к делу с формализмом, которому могли бы позавидовать подьячие прежних приказов или судьи и подсудки бывших уездных судов» [4, с. 171]. Народники считали, что осудить елабужскую полицию и равнодушные сарапульских судей – значит «осудить всё то, что обращено к прошлому в новом суде и апеллировать к развитию тех новых начал, которые внесены, к сожалению, недостаточно полно и последовательно именно судебными уставами» [4, с. 171].

В.А. Мякотин также констатировал тот факт, что, в практике полицейских чинов наряду с законом существует своего рода обычное право, знающее непредусмотренные законом преступления и рассматривающие эти преступления различным способом в зависимости от того, какое социальное положение занимает их автор. «Пресловутое полицейское дознание» периодически «поставляет на суд в качестве уличённых преступников таких лиц, которые в лучшем случае были свидетелями преступления или только слышали о нём [9, с. 183]. Когда объектами дознания являлись лица, принадлежащие к низшим общественным классам, в нём «почти с фатальной неизбежностью» воскресали приёмы след-

ствия, «знакомые нам по учебникам истории, как принадлежность XVIII и других более ранних веков [9, с. 184]. Простота и патриархальность этих приёмов «составляла зачастую резкое противоречие требованиям закона, что в немалой степени способствовало подрыву значения последнего в глазах обывателя» [9, с. 185].

По мнению В.А. Мякотина, в теории наилучшим способом защиты прав обывателя в случае нарушения их со стороны полицейских чинов было бы обращение в суд. Однако преступления по должности могли быть разбираемы судом только после согласия на это непосредственного начальства обвиняемого в таком преступлении лица [10, с. 185-186]. Прокуратура не возбуждала судебного преследования против заподозренных в уголовных преследованиях полицейских чиновников, а лишь сообщала собранные ею сведения об их действиях местному губернскому правлению [9, с. 186-187]. Частным же лицам было предоставлено право приносить жалобы на действия полицейских чинов их начальству, которое и решало вопрос о том, в судебном или административном порядке должно было рассматриваться данное дело. Столь «сложная и мешкотная» процедура, едва ли необходимая в интересах сохранения авторитета власти, затрудняла обращение обывателя к суду. Поэтому, как отмечал народник, такое обращение не могло быть «ни очень частым, ни особенно плодотворным». Сложность данной процедуры способствовала сохранению инертности обывателей [9, с. 187].

В.А. Мякотин дал оценку намечавшейся реформе уездной и сельской полиции, суть которой заключалась в отделении сельской полиции от местных общественных органов. Планировалось упразднить должности десятских и сотских, заменив их наёмными сельскими стражниками, подчинёнными полицейским урядникам, и по возможности сложить полицейские обязанности с волостных старшин и сельских старост, оставив за ними преимущественно обязанности по общественной службе. Каждому стражнику предполагалось предоставить район, размеры которого были бы установлены в соответствии с числом жителей и величиной территории. Их обязанности были бы сопоставимы с обязанностями городских в городских поселениях [9, с. 179].

По мнению В.А. Мякотина, проектируемая реформа привела бы к значительному облегчению для бюджета крестьянских обществ в том случае, если содержание стражников было бы принято на счёт казны. В интересах сельских обществ было и сокращение полицейских функций, обременявших выборных представителей. В то же время народник высказывал сомнение насчёт возможности улучшения отправления полицейских обязанностей в деревне в результате осуществления этой реформы. Существовавшая организация сельской полиции ставила её под известный контроль со стороны местного крестьянского общества. Проектировавшаяся же реформа этот контроль устраняла. Стражники являлись бы лишь низшими представителями общей уездной полиции. В.А. Мякотин подчёркивал, что вряд ли

городская полиция в том виде, в каком она существовала, являлась достойным образцом для подражания. Она сама нуждалась в серьёзном преобразовании [9, с. 177-178].

Что касается состояния судебной системы, то, по мнению народнических публицистов, оно было более благополучным по сравнению с полицией.

Н.Ф. Анненский и В.Г. Короленко отмечали, что и высшие представители судебной власти, и печать, и петербургское общество признали существующую форму суда присяжных «лучшим, наиболее совершенным и жизнеспособным судом, обеспечивавшим правду и справедливость судебных приговоров, устойчивым в своей репрессии, примиряющим букву закона с жизнью и нуждающегося лишь в некоторых изменениях, не затрагивающих самого существа этого учреждения» [5, с. 178].

Правда, Н.Ф. Анненский и В.Г. Короленко отмечали, что основы судебных уставов подвергались «чрезвычайной бомбардировке по всей линии консервативной прессы», объявлялись «несогласными с нашим государственным строем и духом нашей истории». Противники судебной реформы обсуждали частью действительные, частью же тенденциозно раздутые случаи произвола судебных следователей, практиковавших «личное задержание» уважаемых в своих уездах лиц. Парадокс заключался, по мнению публицистов, в том, что «мы имеем редкий случай слышать патетические нападки на «произвол» со стороны приверженцев «сильной власти». К своему удивлению, последние заметили, что так называемая «лжелиберальная» пресса заняла ту же позицию и даже пошла несколько дальше, указывая на то, что, «если так поступают с людьми ... заметными, то люди незаметные по причине своего ничтожества и многочисленности должны претерпевать во сто крат больше неприятностей от того же произвола» [4, с. 168]. Это обстоятельство «вызвало в консервативном лагере некоторое раздумье, после которого, как-то незаметно, нападки ещё более понизились в тоне и смолкли» [4, с. 169]. Народники объясняли это тем, что нападки на всякое новое учреждение возможны с двух различных сторон. Одни «нападают на всё то новое, что данное учреждение внесло в жизнь, т.е. на самую его душу, другие преследуют в нём те остатки старых начал, которые лишь последовательно и полностью обнаруживают его собственные положения [4, с. 169]».

В.Г. Короленко и Н.Ф. Анненский приветствовали проведённую в 1897 г. судебную реформу в Сибири. При этом они отмечали, что новый суд устанавливался в Сибири не в полном объёме. Уголовное судопроизводство лишалось здесь самого жизненного своего элемента – суда присяжных, «этой признанной надёжнейшей гарантии правосудия по уголовным делам» [5, с. 176]. Существенное отступление публицисты видели и в том, что вводившийся мировой суд в Сибири по своим функциям имел мало общего с этим институтом в Европейской России. В Сибири мировые судьи являлись одновременно и следователями, обладали более

широкой компетенцией, не были выборными и не пользовались правом несменяемости. Правом их увольнения обладал министр юстиции.

Указанные авторы считали, что условия исторического развития Сибири, удалённость её «от надзирающих центров», сложившийся взгляд на неё как на страну, интересную лишь в смысле наживы, создали и поддерживали в ней систему самой широкой эксплуатации населения, применяемую многочисленными и сильными руками. И только «независимый и самостоятельный судья, боящийся лишь судебной оценки своей деятельности, мог бы поддерживать при таких условиях незыблемость закона» [5, с. 177].

Н.Ф. Анненский обращал внимание на то, что новые суды в Сибири потребуют «значительного контингента личных сил» [1, с. 174]. В рамках судебной реформы 1897 г. в Сибири предполагалось создать судебную палату в Иркутске, 8 окружных судов (в Тобольске, Томске, Красноярске, Иркутске, Якутске, Чите, Благовещенске и Владивостоке) и 157 мировых участков. Для сибирских судов необходимо было набрать и значительный адвокатский персонал [1, с. 174-175]. Предстояло найти людей, которые были бы в состоянии «принести на служение новому делу действительную и беззаветную преданность долгу и неустанную энергию в исполнении своих обязанностей», а не стали бы «пришлыми искателями должностей», соблазняемыми «перспективами тех особых прав и преимуществ, которые даёт служба в дальних губерниях». По мнению публициста, необходимо было дать больший простор для развития общест-венности в самом крае и для облегчения доступа к высшему юридическому образованию. Н.Ф. Анненский был убеждён, что Сибирь должна была сама воспитать своих судебных деятелей. В то же время он сожалел, что не было ничего предпринято для подготовки сибирских юристов и для изучения юридических условий края. Юридический факультет Томского университета, если бы он существовал, смог бы оказать в этом деле неоценимые услуги [1, с. 175]. По мысли Н.Ф. Анненского, необходимо было изменение и многих других порядков сибирской действительности. Если же в ней всё останется по старому, «то и самый суд в Сибири может явиться экзотическим растением, не связанным органически с остальными сторонами местной жизни» [1, с. 176].

В 1896 г. в февральском номере «Русского богатства» была опубликована статья Н.А. Соколовского «Уголовное Уложение (По поводу проекта Редакционной Комиссии)» [7].

По указанию высшей власти в течение 20 лет, с 1883 по 1903 разрабатывалось новое Уголовное Уложение [3, с. 309; 2]. В виде приложения к № 9 «Журнала Министерства Юстиции» за 1895 г. подписчики его получили проект Уголовного Уложения. Рассылая его, Министерство руководствовалось желанием ознакомить общество с последней (во второй редакции) работой Редакционной Комиссии [2].

Н.А. Соколовский высоко оценивал стремление Министерства юстиции обеспечить гласное и всесто-

роннее обсуждение проекта. Проект первого раздела Уложения ещё в 1882 г. был разослан юридическим факультетам, чинам судебного ведомства, советам присяжных поверенных, а также (в соответствующих переводах) всем более или менее выдающимся юристам Западной Европы. Это произвело «необычную сенсацию в юридическом мире» [7, с. 111]. По мнению Н.А.Соколовского, в той внимательности, с которой отнеслось общество к законодательной работе, есть аналогия между проектами отечественного Уголовного уложения и германским гражданским уложением. К сожалению, кодификаторы первого Уложения не отнеслись с той же чуткостью к справедливым замечаниям и возражениям своих оппонентов [7, с. 114].

Указанный автор одним из главнейших недостатков русского законодательства вообще и проекта Уголовного уложения в частности считал усложнённость языка. Он писал: «Создался своего рода язык авгуров, недостаточный для посвящённых; закон же, писанный для общества, массы, толпы сделался непонятным, – а строгое напоминание: «никто не должен отговариваться неведением законов» утратило свой смысл, превратившись в мёртвую букву». Язык проекта невыгодно отличался от «сжатого, сильного и вместе с тем не редко удивительно-образного языка наших старинных юридических актов» [7, с. 114].

Н.А. Соколовский показывал, что отдельные части проекта не находились в гармонии как между собой, так и к важности трактуемого предмета». Он проводил параллель между законами (по проекту) об охоте и законами о мошенничестве. Первым посвящалось 10 статей, ставших результатом «тщательнейшей, необыкновенной обработки». В них предусматривались самые ничтожные проступки, в роде «убоя телёнка дикой козы». А мошенничеству, «виртуознейшему преступлению», отвоевывавшему в обществе господствующее положение, отводилось в проекте скромное место, состоящее из пяти статей, в которых не были уловлены даже типичные черты мошенничества. [7, с. 116-117].

По проекту Уложения наниматель на сельские работы нёс ответственность в уголовном порядке только за расплату с рабочими, взамен денег, товаром или купонами, то есть за такие правонарушения, которые реже всего встречались в обиходе деревенской жизни. Рабочему же уголовная ответственность грозила за неявку на работу, за уход с работы, за неисполнение в условленное время условленных работ, за грубость и т.д. Н.А. Соколовский соглашался, что «дурно делает рабочий, отказавшись до истечения условленного срока от работы». Однако большую степень нравственной распу-щенности проявляет наниматель, не уплачивающий, в нарушение условия, цену исполненного труда, который «обременяет рабочих непосильным трудом, или предоставляет рабочим, взамен удобообитаемых жилищ, хлеба, сподручные для четвероногих». Публицист считал логичным, что, если публичная власть «признаёт необходимым своим вмешательством охранять интересы нанимателей от произвола и распу-щенности рабочих»,

то не имеется оснований для отказа «в охране интересов рабочих со стороны той же публичной власти». Только равенством перед законами и судом как той, так и другой стороны «можно установить добрые отношения, к явной выгоде отечественной производительности» [7, с. 120-121].

По мнению автора, тождественные явления экономической жизни находят себе в проекте Уложения различные оценки и преступность их определяется не «свойством содеянного», но принадлежностью к тому или иному общественному классу: «фабрикант, путём стачки с братом, понизивший цену труда, пожинает сладкие плоды, рабочий, принимавший участие в стачке, попадает в тюрьму» [7, с. 121].

Неточностью выражений, отсутствием единства и руководящей идеи между отдельными положениями проекта Уложения, по мнению Н.А.Соколовского, страдали не только его части, которые относились к закононарушениям обыденным, часто мелочным, заурядным, но и те, где речь шла о политических, государственных преступлениях [7, с. 121-122].

Н.А.Соколовский проанализировал прилагавшуюся проектом систему наказаний для преступников. По проекту Уложения ссылке на поселение было отведено очень скромное место (за политические преступления, 9 статей, за преступления против веры 4 статьи и за поединок без секундантов, имевший смертельный исход, 1 статья), ссылка на жительство была вовсе исключена и все роды наказаний (за исключением смертной казни, каторги, ареста и денежной пени) исчерпывались исправительным домом и тюрьмой. Приговоренные к исправительному дому должны были содержаться первые шесть месяцев в одиночном заключении, а потом в общем, но с разобщением на время, свободное от работ, и на ночь. Приговорённые же к тюрьме всё время должны были содержаться в одиночном заключении [7, с. 126-127].

Редакционная Комиссия, указывая публицист, упустила из виду, что в её проекте речь идёт не о каких либо скороисполняемых заменах, частностях, о сокращении «излишнего разнообразия форм лишения свободы», но о коренных изменениях всей системы наказаний, о полной реорганизации всего тюремного дела. С осуществлением проекта должна совершиться громадная не только внешняя, но и внутренняя ломка [7, с. 127]. Современные тюрьмы, считал Н.А. Соколовский, по своей первобытности, не имеют ничего со вновь проектируемыми «исправительными домами». Грандиозная постройка тюрем нового типа, рассчитанная на 150000 обитателей, потребует увеличения расходов по тюремному ведомству. Публицист признавал, что тюремное ведомство прилагало немало стараний, чтобы изменить эту неприглядную картину к лучшему. Однако его усилия чаще всего оставались бесплодными, особенно там, где шла речь о низшем персонале служащих, «который ежедневно лицом к лицу становится с заключёнными и который даёт тон всему делу». Грубые, лишённые чувства нравственного достоинства, ставящие личный про-

извол выше закона и требований гуманности, они ещё более увеличивали деморализующее влияние тюрьмы на заключённых. Чтобы создать новый персонал, по мнению Н.А. Соколовского, потребуется не один десяток лет [7, с. 130].

Н.А. Соколовский выступал против применения смертной казни. Он также был противником пересаживания на русскую почву системы келейного заключения. Он указывал на то, что систему, превращающую человека, по словам немецкого криминалиста Ф. Листа, «в дикого зверя», а по словам Достоевского, в «нравственно иссохшую мумию», Редакционная Комиссия рекомендовала перенести на отечественную почву, не оценивая ни её стоимость, ни её пригодность. Она не задалась простейшими вопросами: «А что будет делать запертой в келье тот же крестьянин, рука которого привыкла обращаться только с сохой и топором? Какие «обязательные работы» можно придумать для него?» [7, с. 130].

Публицист был убеждён, что суд станет в двусмысленное положение, если утверждение проекта Уложения опередит тюремную реформу [7, с. 131].

Н.А. Соколовский негативно оценивал систему полицейского надзора, закреплявшуюся в проекте нового Уложения. По его словам, «насильственное перемещение и удержание преступных элементов вдали центров населения напоминает отчасти ту, далеко не рациональную систему врачевания, путём которой наружная болезнь вгоняется внутрь организма». Удалением «с глаз долой» преступных элементов опасность, протекающая от соприкосновения с ними, не устраняется, но только перемещается. В то же время благодаря более сильной организации полицейской власти, те преступления, которые совершаются среди бела дня в провинциях, представляются невыносимыми в столицах [7, с. 144].

Н.А. Соколовский был уверен, что, удаляя зло от центров населения в захолустья, проект Уложения оказывал плохую услугу общественной безопасности. Наградив захолустья подобной заразой, «центры населения» вовсе не гарантируют своего собственного спокойствия: «преступные элементы» не имеют способа оседлости, приуроченной к месту, напротив, помимо удивительной живучести, они «обладают замечательной подвижностью, неудержимым стремлением к месту совершения первых преступных подвигов» [7, с. 144-145].

Н.А. Соколовский был убеждён, что рецидивизм большинства преступлений находится в непосредственной зависимости от материальных условий, в которые поставлен человек, и от его неудовлетворительной нравственности. Оба названных условия находятся вне сферы деятельности полицейского надзора. Институт полицейского надзора придётся пополнять «людьми самыми обычными, заурядными, не чуждыми общественных слабостей и недостатков, самое усердие которых, с одной стороны, не сдерживаемо строгими указаниями закона, с другой постоянно раздражаемое трудностью и малоуспешностью борьбы «с преступными элементами»

ми» легко, незаметно перейдёт в насильственное вторжение в интимнейшую жизнь человека» [7, с. 148].

Н.А. Соколовский считал сильной стороной рассматриваемого проекта предоставление, при применении наказания, значительного простора для судебной самостоятельности [7, с. 150]. Он одобрял закреплённое в проекте право суда смягчать наказание, если за совершенное преступление не определён низший предел наказания. Н.А. Соколовский подчёркивал, что необходимо останавливаться не только на внешней стороне преступления, но и анализировать разнообразнейшие внутренние и внешние условия, в силу и под влиянием которых совершаются преступные деяния. [7, с. 151-152].

Подытоживая свой анализ проекта Уголовного уложения, Н.А. Соколовский его достоинствами считал: краткость, расширение пределов невменяемости, сокращение видов виновности, смягчение наказаний, установление судебной самостоятельности. В то же время проект не отвечал во многом положению прогрессивно-правовых воззрений общества. Н.А. Соколовский считал необходимым «пересмотреть его с участием общественных элементов, хотя и не облечённых профессиональными навыками, но могущих оказать на будущий закон спасительное воздействие народного духа» [7, с. 151-152].

В том же 1896 г., в августовском номере была опубликована статья Ф. Соллогуба «Наше предварительное следствие» [8]. Указанный автор отмечал, что вся суть реформы 1864 г., по отношению к предварительному следствию, заключалась в установлении «подробной и сложной системы правил относительно прав лиц, находящихся в соприкосновении со следствием и возможности отстоять эти права на законной почве» [8, с. 21]. Администрация вообще и полиция в особенности поставлены по отношению к следователю в такое положение, что влияние их на направление следствия может иметь место только в исключительных случаях, в силу личных свойств следователя. Законность почвы для такого влияния устав не даёт. Права обвиняемого и общества в достаточной степени гарантировано законами. Резкие нарушения этих прав почти невозможны, если все органы власти, имеющие отношение к следствию, исполняют правильно свои обязанности [8, с. 27-28].

Ф. Соллогуб попытался выяснить причины того, что предварительное следствие, при разумной его организации по уставу, оказалось мало успешным в смысле обнаружения преступников и в то же время нередко нарушало законные и обвиняемых, и общества. Он обращает внимание на то, что значительная доля следственного дела лежит не на следователе, а на полиции. Она первая приступает к собиранию сведений о преступлении непосредственно после совершения его, в тот момент, когда обнаружить, или, по крайней мере, наметить преступника легче и удобнее. Она же, по поручению следователя, производит розыски, путём которых могут быть разъяснены обстоятельства преступления. Однако набираемый в большинстве своём из военной

среды контингент полиции мало соответствовал тем задачам, которые на неё возлагались. Он был воспитан на культе внешнего порядка, не привык проникать в глубь явлений. К тому же общая полиция была настолько обременена массой лежащих на ней обязанностей, что внимательно отнестись к судебному-уголовному делу она не имела возможности. В результате следователи брали на себя те функции, которые были возложены на полицию [8, с. 32-33]. Они принимали на себя роль сыщика, стали совершать такие действия, которые не свойственны их судейскому положению.

Негативную роль, по мнению Ф. Соллогуба, создал институт следователей по важнейшим делам, предоставление ему дел из ведения судебных участков, по распоряжению прокурора. Следователи по важнейшим делам стали исполнителями велений прокуроров. В противном случае возникали конфликты, «из которых в результате выходил помятым, конечно, следователь». К тому же вскоре после введения новых судов установился новый порядок назначения судебных следователей: следователей-судей, пользовавшихся правом несменяемости, заменили чиновники, причисленные к министерству с титулом исправляющих должность следователей. Никакими судейскими правами в отношении служебного положения они не пользовались и «одним росчерком пера могли быть стёрты с лица земли во всякое время» [8, с. 34].

От судебных следователей, по словам Ф. Соллогуба, отстранились и суд, и прокуратура. Следователь оказался в положении человека, поставленного «в необходимость нередко ставить на карту своё служебное положение, если он желает выполнять своё дело по совести». Следствие получает для него интерес только как возможность выказать своё усердие и попасть в тон тем, от кого «он может ждать великие и богатые милости». Прокуратура, пользуясь неустойчивым положением следователя и своим правом сношения с высшими властями, «стала вдохновлять следствие путём личного давления и влияния» [8, с. 34-35].

Ф. Соллогуб обращал внимание на то, что состав суда, вооружённый несменяемостью и прочими судебными прерогативами, не мог восполнить недочётов предварительного следствия. Суд мог только обнаружить недостатки следствия, и то только «при неумении следователя хоронить концы». Поэтому возникала масса явлений, подрывающих авторитет судебной организации и доверие к ней. В результате «их всегда было две жертвы, обыватель, как жертва произвола следователя, и следователь, как жертва негласного давления прокуратуры» [8, с. 37].

Публицист обращал внимание на то, что в случае расследования «громких» преступлений прокуратура получала сверху запрос о положении дела и успехах следствия. Прокурор, отвечавший за успех только перед своим начальством и не ответственный за нарушения закона при следствии, «принимался за следователя вплотную и заставлял его метаться из стороны в сторону в поисках виновных». В результате получалось

зачастую прекращение дела или оправдание, если всякими правдами и неправдами дело доводилось до суда. Оправдательный приговор же становился в руках известных органов печати основанием для инсинуаций всякого рода по адресу суда присяжных [8, с. 38].

Ф. Соллогуб выступал за необходимость присутствие защитника в процессе предварительного следствия, в том числе и присутствие его на допросах. В противном случае создаётся неравновесие сторон процесса. Ведь иногда простой человек не замечает нарушения своих интересов [8, с. 44-45]. Он был убеждён, что для этого необходимо было преодолеть недоверие к адвокатуре.

Ф. Соллогуб предлагал восстановить для судебных следователей начала несменяемости, составляющего основное требование для всякого серьёзного преобразования в этой области [8, с. 41]. Частичные изменения «будут иметь значение мелкого паллиатива, если останется та же неустойчивость положения лиц, которым будет вверено предварительное следствие» [8, с. 42]. По его мнению, необходимо было повысить служебный статус следователя, сделать эту должность не низшей в судебной иерархии. По рангу он должен был быть не ниже члена окружного суда [8, с. 43]. Он не должен

был работать всего два-три года в своей должности. Необходимо было улучшить материальное положение, периодически увеличивать денежное содержание в зависимости от выслуги лет. Указанный автор предлагал создать для выполнения поручений судебного следователя специальную должность [8, с. 44]. Ф. Соллогуб также считал нецелесообразным совмещать полномочия судьи и следователя, хотя на окраинах это положение было осуществлено на практике [8, с. 48-50].

Таким образом, основными причинами проблем в правоохранительной сфере легально-народнические публицисты считали несовершенство уголовного законодательства, недостатки в организации деятельности полиции, судебного следствия и частичный отход от принципов судебной реформы 1864 г. Они предлагали конкретные меры по улучшению деятельности правоохранительных органов, по совершенствованию уголовного и уголовно-исправительного законодательства. Публицисты «Русского богатства» большое значение придавали взаимодействию правительственных структур и общественности в деле совершенствования правоохранительной системы государства. При этом они выступали противниками поспешных, непродуманных решений, не обеспеченных материально и в кадровом отношении.

Библиографический список

1. Анненский Н.Ф. Хроника внутренней жизни // Русское богатство. 1896. № 8. Отд. 2. С. 165-191.
2. Дудырев Ф.Ф. Разработка и принятие Уголовного уложения 1903 г. // Актуальные проблемы экономики и права. 2009. № 4. С. 193-198.
3. Исаев И.А. История государства и права России. М.: Юрист, 1999. 608 с.
4. О.Б.А. Хроника внутренней жизни // Русское богатство. 1896. № 3. Отд. 2. С. 146-177.
5. О.Б.А. Хроника внутренней жизни // Русское богатство, 1897. № 7. Отд. 2. С. 157-184.
6. О.Б.А. Хроника внутренней жизни // Русское богатство. 1897. № 10. Отд. 2. С. 195-222.
7. Соколовский Н.А. Уголовное Уложение (По поводу проекта Редакционной Комиссии) // Русское богатство. 1896. № 5. Отд. 1. С. 111-152.
8. Соллогуб Ф. Наше предварительное следствие // Русское богатство. 1896. №8. Отд. 2. С. 17-51.
9. Хроника внутренней жизни // Русское Богатство, 1900, № 10. Отд. 2. С. 166-193.

References

1. Annensky N.F. Chronicle of the inner life // Russian wealth. 1896. № 8. Dep. 2. Pp. 165-191.
2. Dudyrev F.F. Development and adoption of the Criminal Code of 1903 // Urgent problems of economics and law. 2009. № 4. Pp. 193-198.
3. Isaev I.A. History of state and law of Russia. Moscow: Yurist, 1999. 608 p.
4. O.B.A. Chronicle of the inner life // Russian wealth. 1896. № 3. Dep. 2. Pp. 146-177.
5. O.B.A. Chronicle of the Inner Life // Russian Wealth, 1897. № 7. Dep. 2. Pp. 157-184.
6. O.B.A. Chronicle of the inner life // Russian wealth. 1897. № 10. Dep. 2. Pp. 195-222.
7. Sokolovsky N.A. Criminal Code (Regarding the Drafting Commission Project) // Russian Wealth. 1896. № 5. Dep. 1. pp. 111-152.
8. Sollogub F. Our preliminary investigation // Russian wealth. 1896. №8. Dep. 2. Pp. 17-51.
9. Chronicle of the inner life // Russian Wealth, 1900, № 10. Dep. 2. Pp. 166-193.

УДК 94(6)

UDC 94(6)

МАКУТЧЕВ А.В.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра правовых дисциплин, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого
E-mail: mackutcheve@mail.ru

MAKUTCHEV A.V.

Candidate of History, associate professor, department of law, Tula State Pedagogical University
E-mail: mackutcheve@mail.ru

ВОЙНА ЗА РЕСУРСЫ: АБЬЕЙСКИЙ КОНФЛИКТ МЕЖДУ СУДАНОМ И ЮЖНЫМ СУДАНОМ

WAR FOR RESOURCES: ABYEI CONFLICT BETWEEN SUDAN AND SOUTH SUDAN

Статья посвящена особенностям современных региональных конфликтов, в основе которых лежит борьба за природные ресурсы. В центре внимания автора находится конфликт между Суданом и Южным Суданом по поводу богатого нефтью региона Абьей. Спор вокруг Абьея, возникший в начале 2000-х годов и осложненный этническими противоречиями, демонстрирует сложность урегулирования конфликтов между двумя недружественными государствами. Автор исследует истоки и развитие конфликта, акцентирует внимание на факторах, тормозящих его разрешение.

Ключевые слова: Судан, Южный Судан, Абьей, пограничные конфликты, война за ресурсы.

The article is devoted to the peculiarities of modern regional conflicts, which are based on the struggle for natural resources. The author's focus is on the conflict between Sudan and South Sudan about the oil-rich region of Abyei. The dispute about Abyei arose in the early 2000s and complicated by ethnic contradictions, it demonstrates the difficulty of resolving conflicts between two unfriendly states. The author explores the origins and development of the conflict, focuses on the factors hindering its resolution.

Keywords: Sudan, South Sudan, Abyei, border conflicts, a war for resources.

Современные представления о предпосылках и сущности региональных конфликтов включают в себя обоснование особой роли природных ресурсов. Историки и политологи отмечают, что наличие таких природных ресурсов, как полезные ископаемые (в частности, нефть), древесина, пастбища и плодородные земли, может спровоцировать, обострить и расширить конфликт [8, с. 275]. Французский историк Ф. Ле Бийон (F. Le Billon) отметил, что ресурсы обладают историческими, географическими и социальными свойствами, которые играют определенную роль в формировании межэтнических и межгосударственных конфликтов. Так, особая ценность нефти и алмазов обуславливает значимость получения доступа к их добыче, и вооруженный конфликт в таких условиях не представляется сторонам чрезмерной ценой за обладание этими стратегическими ресурсами. Подобная ситуация часто встречается в чрезвычайно зависимых от ресурсов развивающихся странах «третьего мира» [9, с. 44].

По мнению М. Морелли (M. Morelli), вероятность насильственного конфликта особенно высока, когда в регионе проживания одной этнической группы наблюдается изобилие природных ресурсов, но аналогичного изобилия в регионах проживания близлежащих групп нет. Соответственно, если природные ресурсы отсутствуют или равномерно распределены между соседними районами, обычно нет стимулов для конфликта. Другими словами, труднее поддерживать мир, когда

природные ресурсы конкретного региона считаются особенно ценными и желательными не только для местных жителей, но и для их соседей [10, с. 67]. В развитие этой мысли Ф. Ле Бийон формулирует вывод: вопреки распространенному мнению, что изобилие ресурсов способствует экономическому росту и, как следствие, политической стабильности, большинство эмпирических данных свидетельствует о том, что страны, экономически зависимые от экспорта сырьевых товаров, более подвержены политической нестабильности и вооруженным конфликтам [9, с. 52].

Указанные тенденции можно проследить на примере формирования и развития Абьейского конфликта между Республикой Судан и Южным Суданом.

Район Абьей представляет собой спорную территорию площадью более 10 тыс. км² на границе между Северным и Южным Суданом. Исторические предпосылки спора за Абьей лежат в плоскости межэтнических отношений. Регион находится на границе зон расселения арабоязычных народов (к северу) и чернокожих нилотских народов (к югу). Коренным населением Абьея был народ даго (даджу), который к XVII в. был оттеснен сюда северными соседями – народом мессерия (арабы-шоа). Под ударами с юга, со стороны негроидного народа нгок динка, даго были вынуждены покинуть регион и уйти на запад, в Чад, а Абьей с тех пор стал местом соприкосновения интересов мессерия и нгок динка. Нгок динка – преимущественно оседлые земледельцы,

по большей части христиане и язычники, в то время как мессерия – кочевые скотоводы, мусульмане, которые большую часть года проводят на севере Южного Кордофана, а в сухой сезон пасут скот в бассейне реки Бахр в Абее [6].

Несмотря на некоторые конфликты по поводу пастбищ и доступа к воде (так, в начале XX в. мессерия совершили несколько набегов на земли нгок динка), два народа с XVIII в. в целом мирно сосуществовали на территории Абее. Отношения между ними стали напряженными после провозглашения независимости Судана в 1956 г. и начала Первой гражданской войны (1956-1972 гг.), в рамках которой на первый план вышла межэтническая и межрелигиозная неприязнь между арабским мусульманским Севером и христианским негроидным Югом и – как следствие – стремление Юга к автономии. Нгок динка присоединились к южному сепаратистскому движению Аньянья после убийства 72 представителей этого народа в мусульманском городе Бабалуса в 1965 г. В свою очередь народ мессерия поддерживал правительство в Хартуме и стал одним из источников рекрутирования правительственных ополченцев. В 1966 г. лидеры мессерия впервые потребовали признать часть Абее, вплоть до реки Нгол, своей исключительной территорией, некоторые арабские поселенцы начали оседать в этом районе [4].

В Аддис-Абебское мирное соглашение 1972 г. было включено положение, предусматривающее проведение референдума, в рамках которого жители Абее должны были определить, останется ли регион под властью Севера или присоединится к автономному Югу. Однако референдум не состоялся: в конце 1970-х гг. в Судане разведали нефть, и президент Судана Джафар Нимейри попытался перераспределить районы, богатые нефтью, в том числе южные, в свою пользу. В 1983 г. правительство в Хартуме провозгласило Судан исламской республикой и ввело законы шариата, что стало символом отказа от автономии христианского Юга и дало толчок Второй гражданской войне (1983-2005 гг.).

Нгок динка стали одной из движущих сил повстанческого движения на Юге, и многие представители этого народа поднялись на руководящие посты в Народно-освободительной армии Судана (НОАС), которую возглавлял Джон Гаранг. Мессерия в середине 1980-х гг. присоединились к военным действиям на стороне правительства и образовали отряды мурахлинов – всадников, которые атаковали южные деревни с целью грабежа и захвата рабов. К концу войны интенсивные рейды мурахлинов привели к вытеснению большинства нгок динка из Абее. С тех пор Абей фактически контролируется Северным правительством, но оспаривается Югом.

Особую ценность региону на сегодняшний день придает расположение на его территории обширного Мугладского рифтового бассейна, богатого углеводородами. Разведка нефти в Абее началась в 1970-1980-е гг., и к 2003 году в регионе добывалось более 25 % всей суданской нефти. Далее объемы добычи сократились,

вероятно, из-за постепенного истощения месторождений. Тем не менее, в 1999 г. через территорию Абее проложили Великий нильский нефтепровод к Порт-Судану на Красном море, играющий важнейшую роль в нефтяном экспорте Судана.

9 января 2005 г. Правительство Судана и НОАС подписали Найвашское всеобъемлющее мирное соглашение, завершившее Вторую гражданскую войну. В качестве главы IV в соглашение был включен Протокол о разрешении конфликта в Абее, подписанный в Найваше, Кения. 26 мая 2004 г., под давлением представителя Президента США Дж. Данфорта, Хартум предоставил Абее особый административный статус. Регион был территориально ограничен землями девяти вождей нгок динка, переданных британской администрацией из Бахр-эль-Газала в Кордофан в 1905 г. Согласно Протоколу, жители Абее должны были определить на голосовании в январе 2011 г., одновременно с референдумом по вопросу независимости Южного Судана, останется ли регион в составе Судана или присоединится к Южному Судану [3]. Характерно, что это положение уже было предусмотрено Аддис-Абебским соглашением 1972 г., но было аннулировано правительством Судана в одностороннем порядке по экономическим и политическим мотивам.

Абейский протокол подтвердил, что мессерия и другие кочевые народы должны сохранить свои традиционные права пасти скот в Абее и перемещаться по территории региона. Кроме того, в нем было предусмотрено, что до 2011 г. регионом должен управлять местный исполнительный совет, избираемый жителями Абее. Было также решено, что в промежуточный период нефтяные доходы из Абее должны распределяться между шестью сторонами [4].

В Абейском протоколе также содержался призыв к созданию Комиссии по границам Абее (АВС) для демаркации границ региона и, таким образом, четкого обозначения принадлежности нефтяных месторождений. АВС включила 15 экспертов: 5 от правительства в Хартуме, 5 – от НОАС, 3 – от Межправительственной организации по вопросам развития и по одному – от США и Великобритании. Безопасность в Абее должна была совместно обеспечиваться силами Северного правительства, НОАС и Миссии Организации Объединенных Наций в Судане (МООНВС). 14 июля 2005 г. АВС представила свой отчет правительству: северная граница была установлена в 87 км к северу от города Абей, охватив, таким образом, нефтяные месторождения Хеглига, Диффры и Бамбу. Все деревни, населенные нгок динка, а также районы, занятые народом мессерия, были помещены в зону общих прав. Правительство Судана и представители мессерия немедленно отклонили отчет АВС, поскольку сразу три обширных нефтяных месторождения Комиссия отнесла не к Судану, а к территории Абее, который мог скоро выйти из состава Судана. Лидеры мессерия отказались признать результаты работы АВС из-за того, что Комиссия не проводила с ними консультаций, и они опасались, что скотоводы мессерия

навсегда потеряют свои права на выпас скота и доступ к воде в Абее. В свою очередь НОАС и нгок динка оценили решение АВС как справедливое и требующее претворения в жизнь.

В 2007-2008 гг. затягивание урегулирования вызвало обострение ситуации в Абее: не рассчитывая на следование оппонентов положениям Абейского протокола, стороны попытались решить спор силой. В октябре 2007 г. НОАС вышла из правительства национального единства из-за нескольких тупиковых вопросов, в частности Абейского. В итоге Абей стал местом столкновений между НОАС и ополчением нгок динка с одной стороны и Суданскими вооруженными силами (САФ) и ополчением мессерия – с другой. 31 марта 2008 г. суданское правительство развернуло контингент из 200 солдат в административном центре региона – городе Абее, который летом того же года был разрушен в ходе боев. Продолжение насилия также привело к притоку беженцев 25 тыс. человек.

После спада насилия в 2008 г. лидеры Севера и Юга Омар аль-Башир и Салва Киир подписали Соглашение о дорожной карте Абее, в соответствии с которым обе конфликтующие стороны согласились передать дело Абее в Постоянную палату третейского суда (ППТС) в Гааге для принятия окончательного и обязательного для исполнения решения. Решение ППТС было оглашено в 2009 г. Площадь Абее была уменьшена, в сравнении с подсчетами АВС, и в пределах региона было оставлено только одно нефтяное месторождение Диффра, а два других, Хеглиг и Бамбу, были отнесены к суданскому Южному Кордофану. Также ППТС оставила в силе решение АВС о праве мессерия использовать пастбища Абее для выпаса скота [2]. Тем не менее, лидеры мессерия и суданское правительство не признали и решение ППТС, заявив, что допустят демаркацию границ Абее только при условии допуска мессерия к голосованию по статусу региона. Лидеров народа не устроило фактическое предопределение судьбы Абее решением ППТС: после изменения границ большинство мессерия оказались за пределами Абее, что сделало более вероятным присоединение региона к Южному Судану на референдуме, а это угрожало интересам мессерия. Правительство Южного Судана и нгок динка, в свою очередь, согласились с решением ППТС, но отвергли идею участия мессерия в референдуме. Таким образом, урегулирование вновь не состоялось.

В мае 2011 г. формирования САФ и ополченцы мессерия провели рейды в Абее, в результате которых более 110 тыс. гражданских лиц были вынуждены покинуть свои дома, более 1500 человек были убиты. Поводом стали сообщения о гибели в засаде 22 солдат Севера [7]. Северное правительство стремилось получить преимущество в регионе в преддверии провозглашения независимости Южного Судана, которое ожидалось на основе результатов референдума 9-15 января 2011 г. Наступление велось при поддержке ВВС и танков. Правительство Южного Судана готовило официальное провозглашение независимости, поэтому не

ответило на агрессию, тем не менее, ООН направила в Хартум официального посланника для вмешательства.

20 июня 2011 г. правительства Судана и Южного Судана подписали соглашение в Аддис-Абебе, поддержанное Африканским союзом и содержавшее обязательства обеих сторон полностью вывести свои вооруженные силы из Абее и восстановить местное самоуправление. В поддержку этого соглашения Совет Безопасности ООН 27 июня 2011 г. принял Резолюцию 1990 о создании Временных сил безопасности Организации Объединенных Наций для Абее (ЮНИСФА) и санкционировал развертывание 4200 эфиопских миротворцев в Абее, чтобы обеспечить безопасность возвращающихся на родину нгок динка. В это время ЮНИСФА стали единственным органом, ответственным за безопасность в Абее.

Группа экспертов Африканского союза (AUNIP), возглавляемая бывшим президентом ЮАР Табо Мбеки, выступила посредником в решении вопросов, связанных с Абеем, и выдвинула ряд компромиссных предложений по прекращению кризиса в регионе. 21 сентября 2012 г. AUNIP представила предложения по созданию механизма окончательного решения статуса Абее: он должен был стать предметом референдума в октябре 2013 г, проводимого среди местных нгок динка и других постоянно проживающих в регионе граждан. Для большего доверия к результатам референдума эксперты предложили включить в комиссию по его проведению по два представителя от Судана и Южного Судана и назначенного Африканским союзом председателя. Независимо от результатов референдума, предложение экспертов гарантировало миграционные права народа мессерия и создало единую зону экономического развития, чтобы помочь прекратить конфликт между двумя суданскими государствами.

24 октября 2012 г. Совет мира и безопасности Африканского союза принял план AUNIP и просил Судан и Южный Судан провести переговоры на его основе. Однако и этот план остался нереализованным, в первую очередь из-за незаинтересованности Хартума в проведении референдума в Абее в современных условиях, когда численное превосходство нгок динка не позволяет рассчитывать на иной результат голосования, кроме включения Абее в состав Южного Судана. В ноябре 2013 г. Совет мира и безопасности Африканского союза констатировал, что Судан и Южный Судан не добились какого-либо прогресса в осуществлении Соглашения 2011 г.

В этих условиях 18 октября 2013 г. в городе Абее члены общины нгок динка провели общую конференцию и заявили о намерении организовать общинный референдум о судьбе региона, если Совет мира и безопасности Африканского союза незамедлительно не сформирует комиссию по проведению референдума в Абее и не согласует подробный график проведения референдума до конца декабря 2013 г. На следующий день община создала комиссию по проведению референдума и начала регистрацию участников голосования. В ответ

местная община мессерия представила петицию, в которой отвергла проведение одностороннего референдума.

26 октября 2013 г. Совет мира и безопасности Африканского союза настоятельно призвал все заинтересованные стороны в Абее воздерживаться от каких-либо односторонних действий, способных привести к обострению ситуации. Тем не менее, 27-29 октября в регионе состоялось голосование, на котором 99,9 % избирателей высказались за включение Абее в состав Южного Судана. Однако сам референдум и его результаты так и не были признаны ни Суданом, ни Африканским Союзом и ООН. Правительство Южного Судана воздержалось от публичных комментариев относительно голосования.

Таким образом, спор между Суданом и Южным Суданом по поводу принадлежности Абее остается неразрешенным, ситуация стала патовой из-за наличия ряда проблем, затрудняющих разрешение конфликта.

1. Сложные отношения между правительством Судан и общиной мессерия, не позволяющие искать компромисс в переговорах с южанами.

По итогам Второй гражданской войны (1983-2005 гг.) мессерия чувствовали себя преданными Северным правительством, за которое они сражались, так как окончание войны не принесло им плодов, в первую очередь в Абее. В результате некоторые недовольные бывшие ополченцы ушли в оппозиционное исламистское Движение за справедливость и равенство. Ввиду этого, любые возможные уступки правительства Судана в пользу южан в вопросе политического будущего Абее создают опасения у мессерия потерять доступ к пастбищам и угрожают стабильности северного правительства.

В 1989 г. Омар аль-Башир, захватив власть в результате государственного переворота, включил ополченцев мессерия в состав САФ. С тех пор правительство в Хартуме поддерживает претензии мессерия на Абей. В такой ситуации прогресс в переговорах желателен только при условии, что он приведет к включению региона в состав Судана. В свою очередь правительство Южного Судана, исторически связанное с общиной нгок динка, также заинтересовано не в особом статусе Абее, а в переходе всего региона под свой контроль, что не способствует компромиссу в переговорах.

2. Нерешенность вопроса о границах Абее и критериях избирательных прав населения, препятствующие проведению референдума о статусе региона.

Абейский протокол закрепил право участвовать в референдуме жителям региона, но не установил, кого следует считать резидентом. Комиссия по референдуму не была создана, поэтому АУНП пришлось определить резидентов Абее как лиц, имеющих постоянное местожительство в регионе [5, с. 93].

Правительство в Хартуме твердо уверено, что в Абее не может быть референдума без участия общины мессерия. Лидеры общины аргументируют справедливость своего участия в голосовании не только тем, что мессерия заслуживают долю природных ресурсов Абее, но и тем, что они имеют право проживать, вла-

деть собственностью и вкладывать средства в район, который они населяли наравне с нгок динка более трехсот лет.

По международным оценкам, около 25 тыс. скотоводов мессерия проводят шесть-семь месяцев в году в Абее, однако правительство в Хартуме дает другую цифру – 400 тыс. человек, которые должны быть допущены к голосованию. Очевидно, что в таком случае референдум приведет к включению Абее в состав Судана, так как численность нгок динка в регионе составляет около 70 тыс. человек.

Махинации обеих сторон конфликта при определении порядка допуска к голосованию ярко проявились в 2013 г., когда в преддверии проведения одностороннего референдума нгок динка наблюдался массовый приток мигрантов из Южного Судана и ответное досрочное начало миграции мессерия в южном направлении. В период с 16 сентября по 30 октября 2013 г. в Абее, по инициативе общины нгок динка в Джубе, прибыли более 6 тыс. человек из Южного Судана. Представители Южного Судана утверждали, что все вновь прибывшие лица являются беженцами из Абее, которые возвращаются в родные места, однако это не подтверждается данными Международной организации по миграции. ЮНИСФА также отметили, что среди «беженцев» были невооруженные солдаты и полицейские Южного Судана. К 2 ноября в Абее также прибыли более 7 тыс. членов общины мессерия и свыше 100 тыс. голов скота, что вызвало опасения межэтнического конфликта [1].

3. Ценность природных ресурсов Абее, препятствующая достижению компромисса.

Несмотря на признаваемые права на выпас скота и доступ к воде, скотоводы мессерия опасаются их потерять, если соглашения 2005-2012 гг. будут реализованы. После подписания Аддис-Абебского соглашения лидеры общины жаловались на то, что мессерия вынуждены платить НОАС по одному-двум телятам за право доступа в южные земли, а 14 декабря 2012 г. лидеры общины нгок динка в Абее постановили отказать мессерия в доступе к воде, так как водных ресурсов в районе недостаточно для совместного использования.

Нефтяные месторождения также остаются объектом споров. Хотя ППТС передала два из трех месторождений Северному правительству, Хартум по-прежнему стремится сохранить доступ к текущим и будущим нефтяным доходам Абее, так как разведка нефти в регионе продолжается.

4. Политическая риторика лидеров конфликтующих сторон, способствующая напряженности между Севером и Югом. Вопрос Абее остается одним из главных принципиальных элементов, на которых власти Судана и Южного Судана стараются поддерживать свой авторитет, в ущерб примирению в регионе. Президент Судана аль-Башир настаивает на том, что проблема Абее не может быть решена без участия мессерия в референдуме. В 2011 г. он заявил: «Мы говорим, громко и ясно, что не будет референдума по Абее без мессерия» [11]. Салва Киир, лидер Южного Судана, в свою оче-

редь утверждает, что Абьей принадлежит общине нгок динка и северяне мессерия не имеет территориальных прав на этот регион, кроме права доступа к воде и пастбищам: «Правда на нашей стороне. Абьей принадлежит нам. Хочет ли Омар аль-Башир этого или нет, в один прекрасный день Абьей будет возвращен Югу [11].

Указанные проблемы мирного урегулированию демонстрируют, что «заморозка» конфликта более выгодна обеим сторонам, чем итоговое разрешение спора, и отсутствие прогресса по Абьейскому вопросу во многом объясняется отсутствием реального стремления сторон его разрешить. Это обесценивает все усилия

международных организаций, которые настаивают на необходимости решения спора путем референдума. Однако в современных условиях результат подобного голосования предопределен в пользу Южного Судана, поэтому даже в случае проведения референдума потребуется политическая воля Хартума, который должен будет признать его результаты, а это представляется маловероятным. Обе стороны спора не желают идти на уступки в разделе ценных природных ресурсов региона, поэтому перспективы мирного процесса в Абьее будут оставаться мрачными, пока стороны конфликта не проявят заинтересованности в компромиссе.

Библиографический список

1. Доклад Генерального секретаря о ситуации в Абьее. <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?rel-doc=y&docid=52a057bd4> (дата обращения: 11.06.2018).
2. Abyei Dispute // South Sudan Oil Almanac. <https://openoil.net/wp/wp-content/uploads/2012/08/South-Sudan-Oil-Almanac-PDF.pdf> (дата обращения: 12.06.2018).
3. Abyei Protocol fact sheet / United Nations Mission in Sudan. <http://unmishttps://unmis.unmissions.org/unmissions.org/Portals/UNMIS/FS-abyeiprotocol.pdf> (дата обращения: 14.06.2018).
4. Concordis International Sudan Report, More than a Line 2007. https://www.usip.org/sites/default/files/Grants-Fellows/2010_More-than-a-line_Sudan_Report.pdf (дата обращения: 14.06.2018).
5. Gebrekidan G.Z. Sudan versus South Sudan: The Conflict over Abyei // Africa Peace and Conflict Journal. 2013. Vol. 6:2. Pp. 90-101.
6. GOS-SPLM/A Final Award. Permanent Court of Arbitration http://www.pca-cpa.org/upload/files/Abyei_Final_Award.pdf (дата обращения: 13.06.2018).
7. Feeling conflict in Abyei / United Nations Mission in Sudan <https://www.unmis.unmissions.org/Portals/UNMIS/2011Docs/inSUDAN-June-2011-eng-web.pdf> (дата обращения: 12.06.2018).
8. Herbst J. Economic incentives, natural resources and conflict in Africa // Journal of Africa Economics. 2000. Vol. 3. Pp. 270-294.
9. Le Billon F. The Geopolitical Economy of Resource Wars. London: Routledge, 2007.
10. Morelli M., Rohner D. Natural resource distribution and multiple forms of civil war. University of Sussex, Falmer, Brighton. 2010.
11. South Sudan's Kiir talks tough on oil, Abyei // Sudan Tribune, 21 July 2011. http://www.sudantribune.com/spip.php?mot384&debut_articles=520 (дата обращения: 16.06.2018).

References

1. UN Secretary-General Report on the situation in Abyei. <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?rel-doc=y&docid=52a057bd4> (accessed 11.06.2018).
2. Abyei Dispute // South Sudan Oil Almanac. <https://openoil.net/wp/wp-content/uploads/2012/08/South-Sudan-Oil-Almanac-PDF.pdf> (accessed 12.06.2018).
3. Abyei Protocol fact sheet / United Nations Mission in Sudan. <http://unmishttps://unmis.unmissions.org/unmissions.org/Portals/UNMIS/FS-abyeiprotocol.pdf> (accessed 14.06.2018).
4. Concordis International Sudan Report, More than a Line 2007. https://www.usip.org/sites/default/files/Grants-Fellows/2010_More-than-a-line_Sudan_Report.pdf (accessed 14.06.2018).
5. Gebrekidan G.Z. Sudan versus South Sudan: The Conflict over Abyei // Africa Peace and Conflict Journal. 2013. Vol. 6:2. Pp. 90-101.
6. GOS-SPLM/A Final Award. Permanent Court of Arbitration http://www.pca-cpa.org/upload/files/Abyei_Final_Award.pdf (accessed 13.06.2018).
7. Feeling conflict in Abyei / United Nations Mission in Sudan <https://www.unmis.unmissions.org/Portals/UNMIS/2011Docs/inSUDAN-June-2011-eng-web.pdf> (accessed 12.06.2018).
8. Herbst J. Economic incentives, natural resources and conflict in Africa // Journal of Africa Economics. 2000. Vol. 3. Pp. 270-294.
9. Le Billon F. The Geopolitical Economy of Resource Wars. London: Routledge, 2007.
10. Morelli M., Rohner D. Natural resource distribution and multiple forms of civil war. University of Sussex, Falmer, Brighton. 2010.
11. South Sudan's Kiir talks tough on oil, Abyei // Sudan Tribune, 21 July 2011. http://www.sudantribune.com/spip.php?mot384&debut_articles=520 (accessed 16.06.2018).

УДК 9-93/94

UDC 9-93/94

МИХАЙЛОВА Е.Н.

старший преподаватель, кафедра административно-го и трудового права, Юго-Западный государственный университет

E-mail: iog1983@rambler.ru

МИХАЙЛОВ И.В.

кандидат медицинских наук, доцент, кафедра психиатрии и неврологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: RolawM@yandex.ru

ЧЕСТНИХИНА А.Д.

старший преподаватель, кафедра общественного здоровья, здравоохранения и гигиены, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: romanova_orel@mail.ru

MIKHAILOVA E.N.

Senior lecturer, department administrative and labor law, Southwestern State University

E-mail: iog1983@rambler.ru

MIKHAILOV I.V.

Candidate of Medical Sciences, associate Professor, Department of Psychiatry and Neurology, Orel State University

E-mail: RolawM@yandex.ru

CHESTNIKHINA A.D.

senior lecturer, Department of Public Health, Health and Hygiene, Orel State University

E-mail: romanova_orel@mail.ru

ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОРГАНОВ ПРИНУДИТЕЛЬНОГО ИСПОЛНЕНИЯ СУДЕБНЫХ РЕШЕНИЙ В РОССИИ: ОТ НАЧАЛА X ВЕКА ДО 20-Х ГОДОВ XX ВЕКА

HISTORICAL STAGES OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF ENFORCEMENT OF JUDICIAL DECISIONS

IN RUSSIA: FROM THE BEGINNING OF THE 10TH CENTURY TO THE 20S OF THE 20TH CENTURY

В статье рассматриваются исторические этапы формирования и развития системы органов принудительного исполнения судебных решений в России. Проводится анализ таких исторических источников как Русская правда, Новгородская судебная грамота 1471 года и Псковская судебная грамота 1467 года, Судебник Ивана III и Соборное уложение.

Ключевые слова: государственная власть, судебный пристав, принудительное исполнение, должник, взыскание.

The article discusses the historical stages of the formation and development of the system of enforcement of judicial decisions in Russia. The analysis of such historical sources as the Russkaya Pravda, the Novgorod judicial charter of 1471 and the Pskov judicial charter of 1467, the Code of Law of Ivan III and the Council Code are conducted.

Keywords: state power, bailiff, compulsory execution, debtor, penalty.

История становления законодательства об исполнительном производстве берет свое начало в X веке. В данный период происходило формирование институтов государственной власти, что предопределило изменения в области принудительного исполнения выносимых актов и решений.

Имеющиеся на сегодняшний день сведения о принудительном исполнении носят отрывочный характер, но дошедшие до нас свидетельства о порядке совершения исполнительных действий говорят о слабом внимании органов и должностных лиц Руси к вопросу правовой регламентации указанных отношений.

Важно отметить, что принудительные действия в указанный период осуществлялись самим кредитором, без каких-либо предварительных разбирательств и обоснований правильности и законности. Но в дальнейшем такое право кредитора на осуществление самоуправства подтверждалось в судебном порядке, в котором и устанавливались пределы осуществления права требования

кредитора [5]. Вместе с тем, роль суда была не велика, в большей степени сами кредиторы исполняли выносимые судом решения.

В данном периоде исследования следует остановиться на таком источнике права как Русская Правда.

На сегодняшний день известно более ста её списков, которые принято делить на три редакции: Краткая Правда, Пространная Правда и Сокращенная Правда. Древнейшей является Краткая редакция «Русской Правды» (IX в.). В ней содержалось указание на мечника, то есть на должностное лицо государства, которое было специально уполномочено взыскивать деньги у должников. Кроме мечников, полномочиями по исполнению решений судов обладали метельники, рядовичи, отроки и иные должностные лица.

На вышеуказанных лиц возлагались и другие обязанности. Они осуществляли привод сторон и свидетелей в суд, были задействованы в деле организации судебного разбирательства (судебного поединка), а так-

же были задействованы различных испытаниях (к примеру, в испытании водой и железом).

В Пространной редакции Русской Правды предусматривалась возможность поступать с должником-купцом по «произволу» хозяина погибшего по вине этого купца товара. Примечательно, что эти нормы практически аналогичны положениям древнеримского права. В соответствии с ними кредитор мог лично арестовать должника при наступлении срока платежа, продать его с публичных торгов или держать должника у себя пока тот не отработает долг. То есть обязательства могли удовлетворяться и без судебного рассмотрения дела, какого-либо следствия, что явно говорит об отсутствии какой-либо стабильности государственного принуждения в анализируемой области.

В период раздробленности Руси, институт принудительного исполнения в основном исследуется по положениям Новгородской судебной грамоты 1471 года и Псковской судебной грамоты 1467 года. Принудительные исполнения решений судов осуществлялись посредством выдачи судебных грамот. Если ответчик не являлся в суд, то истец получал в суде так называемую бессудную грамоту. После выдачи одной из грамот у ответчика был один месяц на исполнение судебного решения или в течение этого срока он должен был договориться с истцом о порядке исполнения решения, принятого судом [1, с. 81].

Всякого рода саморасправа ограничивалась, государство стремилось взять под свой контроль весь процесс принудительного исполнения. Об этом свидетельствует и тот факт, что должнику давали месячный срок на добровольное погашение долга. Сама процедура принудительного исполнения регламентировалась лишь поверхностно, как следствие нередко кредиторы применяли насилие в отношении должников.

В 1497 году был разработан Судебник Ивана III, в основу которого легли положения Русской Правды, Псковской судной грамоты, уставные грамоты князей, а также отдельные судебные решения, то есть судебные прецеденты. В положениях Судебника есть упоминание о судебных исполнителях, которые именовались недельщиками, устанавливались их обязанности и права.

Так, в обязанности недельщиков входило вызов сторон в суд, направление в суд дел о воровстве. На них возлагался арест обвиняемых и их пытка, они же организовывали судебное рассмотрение дела, а также исполняли решение суда [4, с. 12]. Такое название судебные приставы получили исходя из того, что исполняли свои обязанности по неделям. Недельщики также принимали участие в розыске ответчика, обеспечивали их привод в суд, что является тождественным полномочиям судебного пристава в настоящее время.

Судебник Ивана Грозного 1559 года значительно укрепляет статус приставов. Они получили право заниматься сбором доказательств, занимались досудебным исследованием причин и условий совершённого противоправного деяния; содержали обвиняемых до и после судебного разбирательства дела и так далее. Кроме того,

они, как и прежде осуществляли розыск ответчика и его имущества, доставляли их в суд.

В 1649 году было принято Соборное уложение. Оно сохранило набор прав и обязанностей, принадлежащих приставам то времени. Однако указанный документ предусмотрел различные варианты ответственности приставов за их недобросовестные действия, бездействие, противоправные решения в процессе исполнения судебных решений. Это позволило укрепить и стабилизировать систему мер, применяемых к должнику в рамках принудительного исполнения решений судов. Устанавливались такие меры как взыскание имущества должника, а также, к примеру, выдача должника кредиту для погашения долга.

Нередко применялась такая принудительная мера как правеж. Эта мера состояла в том, что должника били палками по ногам, пока шло судебное рассмотрение дела. Примечательно, что такое избивание осуществлял пристав, причём той силой, как ему было оплачено взыскателем. В соответствии с царским указом 1555 года, стояние на правеже ограничивалось одним месяцем за каждые сто рублей. Если сумма долга была больше или меньше, то и срок стояния на правеже соответственно увеличивался или уменьшался [1, с. 47].

Применение такой меры принудительного взыскания долга не исключало возможности должнику просить предоставления ему отсрочки. Если и в таком случае долг не погашался, то налагалось взыскание на его имущество, оно оценивалось и продавалось, а полученные суммы шли на оплату долга. В тех случаях, когда правеж не приводил к уплате долга, и у должника не было имущества, на которое можно было обратить взыскание, то должник отработывал долг у взыскателя.

В XIIIIV веке уже был установлен перечень имущества, на которое нельзя было налагать взыскание, а именно поместья и земли должника. Это был своеобразный минимум того имущества, которое всегда должно было оставаться в собственности должника.

Новый этап в развитии законодательства начинается во времена петровских реформ. Этап, когда использовались общеевропейские традиции.

Так, Указом от 24 мая 1700 г. «О посылке солдат дворцового караула для сыска и представления в Судный приказ ответчиков и для взыскания с них пошлинных денег и истцовых исков» прекращена деятельность приставов и подьячих. Именно солдаты Преображенского приказа по мере необходимости направлялись для реализации таких целей. То есть полномочия приставов перешли в юрисдикцию иных государственных служащих, в том числе к военным. Институт судебных приставов перестаёт существовать, их полномочия осуществляют различные государственные служащие.

Следует заметить, что петровские реформы в области принудительного исполнения долгов были направлены на создание эффективного и упорядоченного механизма в рассматриваемой области. Однако такие реформы создали не пригодный и не эффективный механизм взыскания долгов. К тому же Пётр I отменил ра-

нее рассмотренные меры принудительного взыскания долгов. На смену принудительного исполнения долга пришли меры, связанные с наложением запрещений на недвижимое имущество; активно применялись меры, связанные с арестом имущества [2, с. 39].

Новый этап в развитии законодательства об исполнительном производстве приходится на 20-е года 20 века. Был принят Свод законов, который включил в себя раздел о судебном гражданском судопроизводстве и мерах гражданских взысканий. Свод законов впервые выделил такую самостоятельную отрасль как гражданское право [1, с. 85]. К началу XIX века исполнительное производство полностью находилось в руках полиции.

Следствием Судебной реформы 1864 года явилось возрождение института судебных приставов. Именно 1864 год рассматривается сегодня в качестве года зарождения в России анализируемого института. Более того, начиная с 2009 года, установлен профессиональный праздник – День судебного пристава, который отмечается 1 ноября.

В рамках своей деятельности судебные приставы целиком находились в ведении судебных органов вла-

сти, о чём свидетельствуют положения ст. 11 Учреждения судебных установлений 1864 года.

Так, приступая к исполнительному производству, судебный пристав был обязан оповестить суд о той мере, которую взыскатель выбрал в отношении должника. На судебных приставах возлагались обязанности вести журнал, в который они записывали все свои действия по исполнению решения судов. Институт судебных приставов не входил в судебную систему и выполнял вспомогательные функции.

Были в некоторой степени изменены способы исполнения решений. В большей степени использовались такие меры, как передача имущества лицу, которому оно было присуждено; обращение взыскания на движимое и недвижимое имущество и т.д.

Рассмотренный механизм взимания долгов использовался до конца 20-х годов XX века. Временное правительство не подвергло серьёзным изменениям рассмотренную область. В целом причина такой стабильности заключалась в слабости государственного управления в указанный период.

Библиографический список

1. Голубев В.М. Очерки по истории судебных приставов России. М.:Изд-во «Щит-М», 2007. 167с.
2. Захаров В.В. Будет исполнено! Организационно-правовые основы становления и функционирования института судебных приставов дореволюционной России (1864 - 1917 гг.). Курск, 2007. 315 с.
3. Настольная книга судебного пристава-исполнителя: учебно-практическое пособие / И.А. Аксенов, В.В. Астанин, Н.Н. Бакурова и др.; под ред. В.А. Гуреева. М.: Статут, 2011. 585 с.
4. Самохвалов С.В. Судебные приставы допетровской Руси: Очерк истории института судебных приставов в XII - XVII веках. М., 2002. 87 с.
5. Тарасова М.П. Исполнительное производство Российской Федерации как административный процесс: дисс. ... канд. юрид. наук. М., 2003. 253с.

References

1. Golubev V.M. Essays on the history of the bailiffs of Russia. M.: Publishing House "Shield-M", 2007. 167s.
2. Zakharov V.V. Will be done! Organizational and legal foundations of the formation and functioning of the institution of bailiffs of pre-revolutionary Russia (1864 - 1917). Kursk, 2007. 315 p.
3. Handbook of the bailiff-executor: study guide / I.A. Aksekov, V.V. Astanin, N.N. Bakurova et al.; by ed. V.A. Gureeva. M.: Statute, 2011. 585 p.
4. Samokhvalov S.V. Bailiffs of pre-Peter Russia: Essay on the history of the institute of bailiffs in the XII - XVII centuries. M., 2002. 87 p.
5. Tarasova M.P. Executive proceedings of the Russian Federation as an administrative process: diss. ... Cand. legalsciences. M., 2003. 253 p.

УДК 355:94 (470) "19"

UDC 355:94 (470) "19"

ОРЛОВ А.С.

кандидат исторических наук, сотрудник Академии ФСО
России
E-mail: orlov-orl@mail.ru

ORLOV A.S.

PhD in History, Federal Guard Service Academy
E-mail: orlov-orl@mail.ru

ОСВЕЩЕНИЕ ВОПРОСА О ВВЕДЕНИИ ВСЕСОСЛОВНОЙ ВОИНСКОЙ ПОВИННОСТИ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА НА СТРАНИЦАХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ

PRESENTATION OF GENERAL CONSCRIPTION ISSUE IN RUSSIAN EMPIRE IN OF THE SECOND HAIF OF THE XIX CENTURY

В данной статье на основе анализа периодических изданий второй половины XIX века, выходивших тогда в Российской империи, представляется мнение общественности по поводу проходившей тогда военной реформы. Центральное место занимал вопрос о всеобщей воинской повинности, вызывавший живое обсуждение в российской прессе. Так, в 60-е годы, на страницах крупных периодических изданий того времени, таких как «Московские Ведомости», «Биржевые Ведомости», «Весть», «Голос», «Отечественные записки», стали обсуждаться предложения по пересмотру положений рекрутского устава и введения всеобщей воинской повинности. «Московские Ведомости» активно откликнулись на первые изменения в уставе о рекрутской повинности, но решительно выступали против ряда положений. Газета была против увеличения запаса «бессрочноотпускных» и связанного с этим изменения финансирования военного ведомства. Также она ставила вопрос о том, каким образом привилегированные слои общества будут отбывать воинскую повинность, и считала, что участие данных слоев будет обеспечивать успешный исход всех преобразований в военной сфере жизни страны. Между проправительственными «Московскими Ведомостями» и продворянской газетой «Весть» в этот период нередко возникала полемика по вопросам реформы. «Весть» была против привлечения сословий, имеющих льготы по отбыванию рекрутской повинности. Комиссия по пересмотру рекрутского устава на протяжении всего этого времени не смогла прийти к общему мнению и прекратила всякие работы по данному вопросу. Но положение на мировой политической арене резко изменилось в связи с Франко-Прусской войной, что показало необходимость вернуться к вопросу о всеобщей воинской повинности. В начале 70-х годов XIX века возобновляется работа по созданию нового устава о всеобщей воинской повинности, что вызывает с новой силой полемику между центральными изданиями. И уже в этот период практически все издания поддерживают деятельность военного министерства по введению всеобщей воинской повинности.

Ключевые слова: военная реформа, Александр II, периодические издания, «Московские ведомости», «Весть», «Отечественные записки», «Биржевые ведомости»

The article is devoted to the analysis of public polemics around military reforms in periodicals of the second half of the XIX century. It focuses on the general conscription issue as discussed on the pages of such editions as «Moskovskiye Vedomosti», «Birzhevyye Vedomosti», «Vest'», «Golos», «Otechestvennyye Zapiski». The polemics between «Moskovskiye Vedomosti» and «Vest'» on this question was particularly fierce. The former insisted on compulsory conscription for all social strata, the latter supported exemptions and privileges for some social groups. For lack of public consensus on the issue, the reform was delayed. French-Prussian War, however, became an external catalyst, which stimulated the renewal of work on the new general conscription charter in the 1870s. At this time, practically all periodicals supported the initiative of the War Ministry to introduce general conscription.

Keywords: military reform, Alexander II, periodicals, «Moskovskiye Vedomosti», «Vest'», «Otechestvennyye Zapiski», «Birzhevyye Vedomosti».

На крутых поворотах истории, когда происходят значимые события в жизни государства, приходит пора и больших изменений. Такие перемены стали происходить в России во второй половине XIX века после Крымской войны, в царствование Александра II, названное впоследствии эпохой «великих реформ». Одной из таких «великих» реформ явились преобразования российской императорской армии. Реорганизация, проводимая с высочайшего повеления военным министром

Д.А. Милютиним, явилась центральным событием в жизни армии России XIX века по своему масштабу, глубине и значимости. Эти изменения имели как сторонников, так и противников. Борьба развернулась как в высших кругах государственной власти, так и на полях немногочисленных периодических изданий, выходивших тогда в России. Роль прессы в формировании общественного мнения переоценить невозможно. В свою очередь, значение общественного мнения, как одного

из факторов социальных явлений, нельзя не принимать во внимание. Однако средства информации Российской империи по своей численности отличались от европейской. Так, например, во Франции в 1869 году выходило более 2000 газет [5], у нас же в 1870 году было порядка 36 периодических изданий, а в 1877 – 51 [1]. Наша периодическая печать отличалась от европейской не только количественным составом, но и значительным влиянием на нее цензуры министерства внутренних дел. Последнее выносило повременным издательствам предостережения за статьи, «подавшие к тому повод» (формулировка Государственного совета, получившая силу закона). Закон также предусматривал полное закрытие газет и журналов по представлению министра внутренних дел и решению правительствующего Сената [3].

Крымская война 1853–1856 гг. подняла вопрос о проведении коренных преобразований, и российской прессе принадлежала важная роль освещения и обсуждения этих идей в обществе.

Проводником идеи о необходимости проводимой военной реформы в человеческое сознание стали «Московские ведомости» известного общественного деятеля, публициста, редактора газеты М.Н. Каткова. Михаил Никифорович на протяжении 60–80-х гг. XIX века неизменно оказывал серьезное влияние на государственную политику, «не только выражая, но усиливая, а зачастую и создавая мнения и настроения в “верхах”, формируя там определенную точку зрения» [4]. «Московские ведомости» регулярно читал Александр II, а для чиновников чтение этой газеты, по свидетельству современников, было «такою же необходимостью, как исполнение служебных обязанностей» [4]. Также широко освещали ход преобразований такие крупные издания, как «Весть», «Биржевые Ведомости», «Голос», «Отечественные записки» и другие.

Одним из дискуссионных аспектов проводимой реформы явился вопрос о всеобщей воинской повинности. Международная обстановка в 60–70-х гг. XIX века характеризовалась увеличением вооружения и численного состава армий почти всех стран Европы. И, естественно, Российская империя должна была отвечать на данный вызов, обеспечивая свою армию необходимым количеством личного состава. Данное обстоятельство позволило военному министру Д.А. Милютину поставить вопрос о необходимости увеличения обученного количества личного состава для комплектования армии. Так, для разработки положений нового устава в 1862 году была создана комиссия по пересмотру действовавшего рекрутского устава. Председателем данной комиссии стал член Государственного совета Н.И. Бахтин. Работа по данному вопросу, по словам самого Д.А. Милютин, зависела от двух моментов: «в какой степени можно было сократить существовавшие льготы по отбыванию рекрутской повинности», и «насколько возможно было с отменой крепостного состояния изменить гражданское положение отслужившего свой срок солдата, оторванного с поступлением на службу от первобытного своего состояния». На пер-

вое время комиссией по пересмотру рекрутского устава было предложено разработать ряд мер, которые устранили бы «варварские приемы» в осуществлении рекрутского набора. Наибольшие изменения заключались в следующем: рекрутский набор объявлялся всеобщим для всей Российской империи, и, в целях облегчения сдачи рекрутов, в каждом уездном городе открывались рекрутские присутствия. Также отменялось бритье лба рекрутов и сопровождение их в воинские части в особой одежде [2]. На этих условиях и было произведено два рекрутских набора в 1863 году.

«Московские ведомости» от 7 января 1863 года, рассматривая на своих страницах нововведения комиссии по пересмотру рекрутского устава относительно вопроса порядка отбывания рекрутской повинности, замечали, что в соответствии с изменениями в наборе крестьянским обществам предоставлялось право выбирать между двумя способами отбывания повинности: очередным и жеребьевым. Однако само правительство признавало такой способ отбывания воинской повинности неудовлетворительным, «и надо думать, что они подвергнутся серьезному преобразованию... к возможности перевести со временем рекрутскую повинность из натуральной в денежную» [7]. Голос крестьянских обществ мог бы в какой-то степени помочь законодательной власти в улучшении этого вопроса. Однако, полагал Катков, «мы впали бы в неизбежную ошибку, если бы заявления, которые мы приняли во внимание, были основаны не на собственных взглядах крестьян, а на чужих указаниях, принятых ими на веру. Бывают случаи, что отзывы подаются целыми уездами в пользу одной из двух систем. Один уезд предпочитает очередную систему, другой – жеребьевую. Очевидно, что голоса подаются тут совершенно случайно, и притом скорее посредниками, условившимися между собой на съезде, нежели крестьянами... Лучше прямо сказать, что заявления делаются посредниками, а не крестьянами, которые сами не имеют никакого мнения насчет предпочтительности одного из двух способов отбывания рекрутской повинности... Это первый рекрутский набор после освобождения помещичьих крестьян, и происходит он не по правилам строго предписанным; крестьянским сходам предоставлена свобода, которая, конечно, не останется за ними на время другого набора. Все это делает настоящий набор особенно интересным для наблюдателя, а так как обязательными наблюдателями его будут все мировые посредники, то нельзя сомневаться, что вопрос о способах отбывания рекрутской повинности значительно разъяснится в нынешнем году» [7].

Таким образом, видно, что «Московские ведомости» живо откликнулись на первые преобразования в уставе по отбыванию рекрутской повинности и высказали надежду, что вопрос о способах отбывания повинности будет решен в течении года. Но этому не суждено было сбыться. В целом «Московские ведомости» не возражали против проекта изменений, однако решительно выступали против ряда положений предлагаемого на протяжении 60–70-х годов устава рекрутской повинности.

Комиссия по пересмотру устава так и не смогла выработать ответы на поставленные перед ней вопросы и зашла в тупик. Однако на страницах «Московских ведомостей» на протяжении 60-х годов происходит обсуждение тех изменений, которые предпринимает комиссия. Так, в 1864 году «Московские ведомости» продолжили рассматривать нововведения комиссии: «Благодаря гласности, которую военное ведомство сообщает своим преобразованиям, мы получили возможность ознакомиться с основаниями, принятыми при составлении проекта новых начал военной повинности» [8]. Газета высоко оценивала политическую значимость данных преобразований. Способ, которым должна была отбываться воинская повинность, выбирался в зависимости от численности войск. По мнению газеты, ожидание военных действий в Европе позволило военному министерству провести в жизнь те начинания, которые в последнее время обсуждались в военной журналистике. «Эти начала имеют существенное значение и для реформы рекрутского устава; вместе с численностью войск они существенно ограничивают выбор между возможными системами военной повинности» [8]. Теперь в соответствии с новыми правилами при переводе армии с мирного на военное положение не нужно было формировать новые части, и меньше уходило времени на формирование частей. Также «Московские ведомости» одобряли решение вопроса, который и сейчас остается актуальным для общественности: сколько денег будет затрачено на армию: «И действительно, если эти начала действуют почти безразлично на бюджет военного министерства, не вызывая в нем значительных изменений, а ровно и не препятствуют им, то для набора войска они устанавливают неизменные обстоятельства» [8]. Однако газета была против увеличения запаса «бессрочноотпускных»: «это значит заводить в стране бродячее народонаселение, особый класс людей, не имеющих себе надежного пристанища и постоянного рода занятий» [8]. Также она считала, что надо придерживаться существующего в стране рода занятий для различных слоев населения. Главный недостаток, по мнению газеты, который существует в воинской повинности, – это то, что «уравнительная раскладка ее очень затруднительна», т. е. сложно сделать так, чтобы уравнивать все население при поступлении на военную службу. Комиссия должна была рассмотреть вопрос о том, какие привилегии перед отбыванием воинской повинности есть у различных слоев общества. При этом комиссия столкнулась с сословными привилегиями, которые были установлены законодательно, и они распределялись следующим образом:

Сословия	Численность
Дворян потомственных и личных	437.326
Купцы бывших трех, а теперь двух главных гильдий	219.935
Почетные граждане	9.074
Духовенство	303.015
Итого: 969.350	

«В том числе православного исповедания священно- и церковнослужителей 125.467; детей их 156.034» [8]. Таким образом, мы видим, что достаточно большое количество населения имело «отсрочку» от исполнения воинской повинности. Комиссия посчитала свои полномочия недостаточными, для того чтобы решать вопрос об отмене привилегий для различных сословий. «В Своде Законов Российской Империи выражено, что дворянскому сословию дарована навсегда свобода вступать в общую службу государственную без принуждения к ней, разве бы встретилась особенная надобность» [9]. Данное право было дано дворянскому сословию императорами Петром III и Александром I в своих высочайших грамотах. Рассмотрев данные высочайшие повеления, комиссия пришла к выводу: «...правительство никогда не отказывалось от права призывать дворянство на службу, когда надобность того потребует. Вопрос стало быть только в том, наступила ли эта надобность?» [9]. Решив, что такая надобность наступила, комиссия задается сразу же другим вопросом: «наступила ли возможность?» и тут же отвечает: «едва ли». Отрицание данной возможности основано на том, что «в войсках есть много порочных людей, что срок службы еще продолжителен, что не уничтожены в войсках телесные наказания» [9]. Таким образом, мы видим, что комиссия по пересмотру рекрутского устава осуществляет лоббирование интересов дворянства. Купцы тоже пользовались льготами по отбыванию рекрутской повинности, однако комиссия пришла к выводу, что нужно сделать изменения в законодательстве, в соответствии с которыми купцы подлежали бы призыву в армию. Также комиссия предложила освободить от льготы по службе почетных граждан в целом и почетных граждан западных губерний. По ее мнению, необходимо было привлечь к службе детей белого духовенства, которые не «причисляются к духовному состоянию», и подчинить их действию общих законов.

«Московские ведомости» выражали позицию, что «нельзя отстаивать привилегий, основанных исключительно на происхождении. За особое несчастье считаем мы то обстоятельство, что политические образованные классы избавлены у нас ходом дел от тех тягостей, которые несет простой народ. Участие политических классов общества в этих тягостях обеспечивает единственный правильный исход всех преобразований. Когда высшие классы поймут, что такое правильная рекрутская повинность, тогда и только тогда мы будем иметь и хороший закон о податях, и хороший закон о военной службе. Но по всему вероятно, сословия не стали бы поддерживать своих привилегий в том, что они могут заключать в себе несправедливого или вредного для государства. Еще недавно финляндское дворянство, на сейме, по собственному побуждению, почти единогласно решило отказаться от некоторых из бесспорных прав своих. Только свободное отречение сословий от той доли прав своих, которую они сами найдут несостоятельной в виду высших интересов, может быть и справедливо, и желательно» [9].

Через четыре года, в 1868 году, на страницах, проправительственных «Московских ведомостей» и отстаивавшей интересы дворянства газеты «Весть» возникла открытая дискуссия по вопросу привлечения дворянского сословия и интеллигенции, к военной службе. Газета «Весть» обвиняла своего оппонента, выражавшего правительственную точку зрения, в том, что «... Московские Ведомости являются жаркими пропагандистами мысли привлечь к рекрутской повинности дворян, купцов, почетных граждан и вообще всех лиц, от нее изъятых» [6]. «Весть» отстаивала привилегированное положение высших сословий общества.

Комиссия по подготовке нового проекта рекрутского устава в течение 60-х годов не пришла ни к какому результату. «Отечественные записки» писали по этому поводу: «В самом деле, все меры последнего десятилетия, за исключением немногих, имеющих вечное значение, носят на себе характер паллиативов, в самом полном значении этого слова. Они не устраняют ни одного коренного недостатка нашей рекрутской системы» [12]. Комиссии было велено прекратить работы по пересмотру старого рекрутского устава и приступить к разработке совершенно нового устава о воинской повинности. На такое решение правительства повлияла Франко-Прусская война: «...события, происшедшие в 1870-71 г. в Европе, побудили правительство действовать с большею решительностью. Франко-Прусская война показала, что характер ведения войн существенно изменился против прежнего и что эти изменения стоят в необходимой зависимости от организации войск. Новые армии, совершенно готовые к делу, создавались с замечательно быстротой и почти мгновенно переходили от мирного положения к военному» [12].

И в 1870 году с новой силой на страницах центральных периодических изданий, таких как «Московские ведомости», «Отечественные записки», «Голос», «Весть», «Биржевые ведомости», разворачивается обсуждение вопроса о введении всесословной воинской повинности. Статья в газете «Московские ведомости» за 1870 год № 257 начинается с восторженного приветствия решения московского дворянства подчиниться воли императора и снять с себя все привилегии в отношении отбывания воинской повинности: «Вопрос о нашей военной реорганизации теперь на очереди, и нельзя не порадоваться торжественным заявлениям дворянства во всеподданнейших адресах о своевременности распространения военной повинности на все сословия народа. Дворянство более всех заинтересовано в этой реформе, и оно изъявляет живейшую готовность последовать призыву ко всеобщей и священной защите отечества» [10]. Однако газета отмечает некоторые несправедливости, возникшие в ходе преобразований: «Так как военная повинность падает не на все классы народа и так как в действительности подвергаются ей не все способные нести ее, а лишь некоторое число случайно выхваченных набором людей, то служба по необходимости требует продолжительных сроков... и военный бюджет падает новою тяжестью на подлежащие рекрутской по-

винности классы» [10]. Ранее военная служба считалась в обществе чем-то вроде наказания за проступки: «Военная служба приобрела у нас значение кары, и было время, которое еще у всех на свежей памяти, когда отдача в солдаты числилась в уголовных наказаниях, армия считалась удобным местом для сбыта неисправимых негодяев, и военной службе предпочиталась ссылка в Сибирь» [10]. Теперь же наступило время, когда в российском обществе стали понимать, что для защиты своего государства недостаточно выставлять войско, состоящее из «рабов и наемников». Всякое государство «может считать себя вполне обеспеченным только при условии, что все способные к бою люди ее народа могут, по мере необходимости, становиться в ряды ее армии, уже знакомые с оружием и военной дисциплиной» [10]. «Московские Ведомости» горячо поддерживали идею о службе в армии всех сословий: «Коль скоро военное дело утратит свою исключительность и станет делом общим, оно не будет иметь тех свойств, которые развиваются только вследствие его исключительности и разобщенности. Став делом общим, оно займет свое естественное место как необходимый элемент политического общества, как существенная часть гражданских обязанностей, как дополнительная и весьма полезная школа всякого образования. Общая военная повинность облагородит и общество, она возвысит народную жизнь» [10].

Конечно, наше государство должно было откуда-то почерпнуть опыт комплектования армии. Образцом для подражания стала Пруссия, которая одна из первых стран в Европе перешла на всеобщий принцип комплектования. «Московские Ведомости», так же, как и другие периодические издания Российской империи того времени, восхищались примером Пруссии и рассматривали данный опыт уже в плоскости российской действительности. Раскрывая «секрет удачи» Пруссии, газета высказывалась, что «военная повинность, будучи делом общим, распределяется так, чтобы наука ставила людей в положение льготное при исполнении общей обязанности. Дело организовано так, что учебные заведения, наиболее способствующие умственному развитию, пользуются наибольшими правами относительно военной повинности. Обе организации, учебная и военная, вот где тайна того могущества, которое выработала Пруссия в тишине мира и которое она доказала в войне. Оба дела, которые она так тесно связала, должны стать достоянием общим, а стало-быть и нашим. Не мудствуя лукаво, мы должны усвоить себе существенные основания как учебной, так и военной организации, которые так высоко поставили германскую нацию в делах мира столько же, как и войны, и вне которых рядом с нею никакая нация не может держаться самостоятельно. Всякие колебания в этом вопросе были бы пагубны. Мы уволены от необходимости изыскивать пути для правильной организации как учебного, так и военного дела; тем недозволительнее относиться небрежно к великому факту, который у всех на виду, тем предосудительнее не хотеть знать его и не стараться вникнуть в его основа-

ния. Требуется войти в сущность дела и усвоить себе его основания; требуется не подражание, которое ограничивается наружною и случайною стороною, между тем как усвоение сущности есть акт самостоятельный. Те, кого пугает общая военная повинность, могут успокоиться. Если в основу нашей военной организации будут приняты начала прусской системы, то пугаться нечего» [10].

В деле реформирования армии была поставлена и другая задача – финансовая, которая неразрывно с ним связана. Ведь при проведении любой реформы всегда возникает вопрос финансирования. Сколько будет стоить содержание армии? «Что ж касается до финансовой стороны дела, то мы читаем лишь, что расходы по военной повинности должны сделаться общими, и пасть частью на государственное казначейство, частью на государственный и губернские земские сборы» [11]. Но по сведениям самой газеты, нигде в официальных документах «даже приблизительно» нет расчета, сколько финансовых средств необходимо для содержания армии. Однако «Биржевые Ведомости» – газета, отражавшая на своих страницах экономические дела государства, – отмечали, что сокращение сроков военной службы и введение всесословной воинской повинности положительно скажется на быте солдат и финансовых

делах государства.

«Дошедшие до нас отзывы о проектированных основаниях реформы почти единогласно указывают, прежде всего, на чрезмерную продолжительность семилетнего срока, назначенного для действительной службы» [11]. «Московские ведомости» были против продолжительного, семилетнего, срока службы в армии, считая, что «большинство людей, оторванных в молодости (на 21 году) на шесть, на семь лет от своих занятий вряд ли будут возвращаться к ним и неминуемо образуют многочисленный класс людей, подобных теперешним отпусковым, которых участь так печальна и которые часто составляют бремя для своих обществ» [11].

«При военной реформе необходимо иметь в виду совершенное устранение подобного класса людей, а никак не увеличение его числа. Военная служба должна быть военною школою народа, народ должен оставаться народом, и обычная жизнь его должна продолжаться» [11].

Таким образом, все повременные издания поддерживали введение всеобщей воинской повинности: даже продворянская газета «Весть» допускала привлечение к рекрутству тех сословий, которые имели льготы по ее отбыванию, но делала оговорку, что необходимо сделать также облегчение и податным сословиям.

Библиографический список

1. Есин Б.И. Русская дореволюционная газета. 1702-1917 гг. Краткий очерк. М., 1971. С. 36.
2. Зайончковский П.А. Военные реформы 1860-1870 гг. в России. – М., 1952 с. 82
3. Косарев С.И. Русско-турецкая война 1877-1878 гг. в оценках российской и английской периодической печати. Дис. ... канд. ист. наук. Брянск, 2012. 218 с.
4. Твардовская В.А. Идеология пореформенного самодержавия. М., 1978. С. 3.
5. Тони Келен. Газета и журнал. Их прошлое и настоящее во всех странах мира. Перевод с немецкого. Издание Оскара Норвежского. СПб., б. г. С. 95.
6. Весть 1868г. №31
7. Московские ведомости 1863 г. №5
8. Московские ведомости 1864 г. №104
9. Московские ведомости 1864г. № 105
10. Московские ведомости 1870г. № 257
11. Московские ведомости 1871г. № 1
12. Отечественные записки. 1873г. №5

References

1. Yesin B.I. Russian Newspaper Before the Revolution. 1702-1917. Brief Review. M., 1971. P. 36.
2. Zayonchkovsky P.A. Military Reforms of 1860-1870 in Russia. – M., 1952 p. 82
3. Kosarev S.I. Russian-Turkish War of 1877-1878 as covered in the Russian and English Periodicals. Doctoral thesis. - Bryansk, 2012. 218 p.
4. Tvardovskaya V.A. Ideology of Post-Reform Monarchy. M., 1978. P. 3.
5. Tony Kelen Newspaper and Magazine. Their Past and Present in all countries of the world. Translation from German. Oscar Norvezhsky Edition. St. Petersburg, P.95.
6. Vest' 1868g. №31
7. Moskovskie vedomosti 1863 g. №5
8. Moskovskie vedomosti 1864 g. №104
9. Moskovskie vedomosti 1864g. № 105
10. Moskovskie vedomosti 1870g. № 257
11. Moskovskie vedomosti 1871g. № 1
12. Otechestvennye zapiski. 1873g. №5

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

ИЗМЕНЕНИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ЖЕНЩИН В РОССИИ XVIII ВЕКА ГЛАЗАМИ ИНОСТРАНЦЕВ

WOMEN'S STATUS CHANGE IN RUSSIA OF THE XVIII CENTURY AS VIEWED BY FOREIGNERS

В статье рассматривается восприятие представителями Западной Европы, посетившими Россию в XVIII веке, тех изменений, которые произошли в положении русских женщин в этот период. Иностранцы описывают новшества, связанные с брачными обрядами, обращают внимание на изменения в женской одежде, участие дам в публичных формах досуга, отмечают рост женской образованности.

Ключевые слова: Россия XVIII века, женщины, иностранцы, празднества, общество.

The article deals with the perception of the changes which occurred in the status of the Russian women in the XVIII century by the representatives of Western Europe who have visited Russia in this period. The foreigners describe the novelties associated with the marriage ceremonies, pay attention to the changes of the female clothes, ladies' participation in the public forms of leisure, mention female education growth.

Keywords: Russia of the XVIII century, women, foreigners, festivities, society.

XVIII век стал для России временем коренных преобразований, которые внесли много нового в различные сферы жизни общества. Быт и нравы претерпели значительные изменения. Эти преобразования затронули и положение русских женщин в семье и обществе. Они не остались незамеченными иностранцами, побывавшими в России в XVIII веке.

Представители Западной Европы оставили описание брачных обрядов того времени. В XVII веке свадьбе предшествовал брачный сговор родственников будущих супругов. В XVIII веке появилась новая традиция обручения будущих новобрачных. Если раньше жених и невеста часто впервые видели друг друга только на свадьбе, то теперь после обручения они получили возможность встречаться [3]. Пышный обряд обручения Петра II и Екатерины Долгоруковой описывает герцог Лирийский, посол испанского короля в России. Во время этой церемонии архиепископ обменял их перстнями. В честь помолвки устроили пушечную пальбу, фейерверк и бал [2, с. 224].

Голландский художник, писатель и этнограф де Бруин присутствовал на свадьбе любимца царя Петра I. Впереди свадебного поезда ехал царь верхом на коне, за ним следовали князья, значительные лица, иностранные купцы, далее в санях ехали три доктора-немца и голландские купцы. За ними в каретах, покрытых красным сукном, ехали боярыни. В одной из карет сидела невеста. Вслед за этими каретами ехали семь саней, наполненных голландскими девицами. Венчание состоялось в церкви Богоявления. Днем состоялось празднование

свадьбы. Гостей было около пятисот человек. Мужчины и женщины разместились в разных покоях. В одной из комнат сидела за столом новобрачная с другими русскими господами, а в другой комнате – как русские, так и иностранные дамы. Пир, сопровождаемый музыкой, продолжался несколько часов. По окончании пира новобрачных отвели в спальню. Праздник продолжился и на второй день. А третий день «решено было праздновать в немецких платьях, и все оделись в эти платья, кроме нескольких русских боярынь, оставшихся в своих платьях» [1, с. 63]. На третий день, в отличие от первого и второго дня, за столом мужчины и женщины сидели вместе, как это принято в Голландии. После пира все танцевали.

Де Бруин присутствовал и на свадьбе графа Ивана Федоровича Головина и Анны Борисовны Шереметевой. На свадьбу были приглашены русские и немецкие господа. Они сопровождали невесту до часовни, в которой состоялось венчание. И жених, и невеста были одеты в немецкое платье. Невеста была в белом атласном, шитом золотом платье. Сзади, «под бантом из лент, висела толстая коса, по моде, бывшей долгое время в употреблении в Германии» [1, с. 105]. Жених надел кольцо на палец невесты. После брачного благословения священника Пётр I приказал жениху поцеловать невесту. Невеста сначала обнаружила сопротивление, но, повиновавшись вторичному приказанию царя, поцеловалась с женихом. В допетровской России не было такого обычая, что и вызвало сопротивление невесты. Во время свадебного пира мужчины и женщины сидели

за общим столом. Свадьбу праздновали три дня, гости угощались всевозможными кушаньями и развлекались танцами.

Несомненным новшеством в праздновании описанных свадеб являлось присутствие на них многочисленных иностранцев, танцы и немецкая одежда, в которую облачались жених, невеста и гости.

В XVIII столетии родителям было запрещено насильственно венчать своих детей или отдавать их в монастырь. Новшеством XVIII века по сравнению с предыдущим периодом стал и запрет на пострижение в монахини женщин детородного возраста мужьями, желающими вступить в новый брак. Де Бруин рассказывает о том, что один купец уговаривал свою шестидесятилетнюю жену уйти в монастырь с тем, чтобы он имел возможность вступить в новый брак и обзавестись детьми, поскольку все дети от нынешней супруги умерли. Однако престарелая жена упорно отказывалась выполнить его просьбу. Де Бруин подчеркивает, что добровольный уход престарелой супруги в монастырь «русские законы не возбраняют» [1, с. 93]. В то же время браун-швейгский резидент Вебер, который в 1716 году посетил Вознесенский девичий монастырь под Москвой, отметил, что там томятся насильственно заключенные туда мужьями женщины [3]. О сокращении количества таких случаев, по сравнению с XVI-XVII веками, свидетельствует значительное уменьшение числа женских монастырей в XVIII веке.

С введением европейских норм существенно изменилось положение женщин в семье и обществе. Муж уже не имел такой власти над женой, как в допетровской России. Секретарь французского посла в Петербурге де Рюльер отмечает, что русские дамы появились в обществе лишь в XVIII веке, тогда как еще в конце предыдущего столетия «они жили в заключении и почитаемы были за ничто в домашней жизни» [4, с. 266].

Женский досуг также изменился в XVIII веке. При Петре I появились ассамблеи, в которых наравне с мужчинами принимали участие и женщины, тогда как раньше женщин не допускали к мужскому застолью. На ассамблеях предполагалось общаться, играть в шашки и шахматы, употреблять спиртные напитки и танцевать. Дамы непременно должны были участвовать и в маскарадах. Мужчины постепенно начинают воспринимать женщину как личность, относятся к лицам противоположного пола более уважительно. В России внедряются правила светского общения, этикет.

Де Бруин описывает несколько пиров, на которых ему довелось побывать. На них присутствовали как русские, так и иностранные дамы. В зале за одним столом сидел царь с другими господами, напротив – женское общество, за третьим столом – англичане, немцы и голландцы. Во время пира гостей развлекал музыкальный оркестр, как было принято в Западной Европе. По окончании обеда все танцевали [1, с. 67].

В эпоху дворцовых переворотов танцы распространяются всё больше. На смену ассамблеям приходят балы. В правление Анны Иоанновны их стали устраи-

вать постоянно. На этих балах и ужинах присутствовал герцог Лирийский [2, с. 240-241]. Французский посол граф Сегюр бывал на пышных балах, которые устраивала Екатерина II. На одном из таких балов в Смоленске присутствовало «до трёхсот дам в богатых нарядах» [5, с. 410]. Сегюр удивляется тому, насколько сильно в провинциальном российском городе подражают роскоши, моде и приёмам, характерным для блистательных европейских дворов.

Распространённой формой проведения досуга стала игра в карты. Англичанка, которая провела несколько месяцев в имении Е. Р. Дашковой, вспоминала, что вечера дамы проводили следующим образом: пили чай, музицировали, играли в карты [3].

Рюльер описывает шумные пиршества времени правления Петра III, на которых присутствие представительниц прекрасного пола считалось обязательным. По словам секретаря французского посла, во время этих непрерывных празднеств «преlestные женщины разоряли себя английским пивом и, сидя в табачном чаду, не имели позволения отлучаться к себе ни на одну минуту в сутки» [4, с. 277]. На публичные праздники приглашали комедианток и танцовщиц. То есть случалось и так, что женщин насильно приобщали к грубым развлечениям и употреблению спиртного, что, наряду с бессонными ночами, не могло не отразиться на их моральном и физическом состоянии.

Французскому послу графу Сегюру, прожившему в России с 1785 по 1789 гг., «слишком частые и неизбежные празднества не только при дворе, но и в обществе показались слишком пышными и утомительными» [5, с. 330]. Сегюр отмечает, что введенные Екатериной II обычаи придали приятность жизни петербургского общества. За исключением праздничных дней, обеды, балы и вечера, на которых бывал французский посол, были немногочисленны. Они напоминали Сегюру то весёлое время, которое он проводил в парижских гостиных. Это наблюдение французского посла свидетельствует о разительных переменах, произошедших в российском обществе в XVIII веке.

Также Сегюр рассказывает в своих записках о том, что он выезжал с визитом к даме, жившей с ним по соседству, завтракал у князя Потёмкина с его племянницами. Веком ранее подобные визиты рассматривались бы совершенно недопустимыми. В записках иностранцев нередко встречаются упоминания о том, что хозяйка дома или прислужница подносит гостям мужского пола в знак почёта спиртные напитки, как правило, чарку водки или стакан вина [1, с. 71, 100, 174].

XVIII век стал временем изменения моды на одежду. Знатные женщины теперь носили европейские платья и наряды, в моду вошли чулки. Де Бруин рисовал портреты княжон в немецких платьях, в которых они обычно появлялись в обществе [1, с. 67]. Однако изменения в одежде не затронули представительниц низших сословий. По наблюдениям Сегюра, женщины из простолюдин «в своей восточной одежде, с румянами на лице, в праздничные дни надевают покрывала с галунами и

повойники с бисером, доставшиеся им по наследству от матушек и украшавшие их прабабушек» [5, с. 328].

Что касается косметических средств, то, как и прежде, «белила и румяна были у дам во всеобщем употреблении» [4, с. 281].

В XVIII столетии произошли значительные сдвиги в развитии женского образования. В допетровской России образованных женщин практически не было, тогда как в XVIII веке женщины стали заниматься наукой, искусством, сочинительством. Девушки из состоятельных семей имели возможность получить превосходное домашнее образование благодаря приглашённым иностранным учителям. С середины XVIII века стали появляться частные пансионы для девочек. При Екатерине II в 1764 году был учреждён Смольный институт благородных девиц, при котором в 1765 году открылось отделение для мещанских девиц.

Герцог Лирийский пишет, что великая княжна Наталья, сестра Петра II, в совершенстве владела французским и немецким языком, любила чтение и покровительствовала иностранцам [2, с. 247]. Сегюр встречал в обществе дам и девиц, говоривших на четырёх-пяти языках, умевших играть на разных инструментах и знакомых с творениями известных романистов Франции, Италии и Англии [5, с. 329]. То есть к концу XVIII века женщины становятся не просто грамотными, а начитанными, любящими литературу и искусство. Досуг образованных женщин досуг был связан с духовным совершенствованием.

В XVIII веке женщины не только блистают в обществе, но и во смело высказывают свои политические убеждения и взгляды, занимают высшие государственные посты. Рюльер отмечает, что княгиня Екатерина Романовна Дашкова роптала против русского деспотизма, напротив, хвалила гражданскую свободу и терпимость, практиковавшиеся в Голландии, охотнее беседовала с иностранцами, чем с русскими [4, с. 281-282]. Е.Р. Дашкова занимает особое место в русской истории XVIII века. Она стала первой женщиной, занимавшей пост директора Петербургской Академии наук и председателем Императорской Российской Академии. Учёная и писательница Е.Р. Дашкова покровительствовала науке и искусству, основала журнал «Собеседник любителей Российского слова».

Значение представительниц прекрасного пола в

русском обществе настолько возросло в петровскую эпоху, что в XVIII веке женщины становятся во главе Российской империи: Екатерина I, Анна Иоанновна, Елизавета I, Екатерина II.

По наблюдениям герцога Лирийского, двор Анны Иоанновны своим великолепием превосходит все прочие европейские. Она интересуется всем, что делается в её государстве. Посол испанского короля считает Анну Иоанновну «совершенной государыней» [2, с. 247].

Граф Сегюр характеризует Екатерину II как величественную монархиню и любезную даму [5, с. 318]. Она предписала себе неизменные правила для политической и правительственной деятельности, отличаясь тонким умом, императрица сама диктовала своим министрам важнейшие бумаги, превращая их в простых секретарей [5, с. 319]. Екатерина II совмещала государственную деятельность и светскую жизнь. Описывая один день из жизни императрицы во время пребывания её в Смоленске, Сегюр отмечает, что утром она принимала дворянство, городские власти, купечество, а вечером дала пышный бал [5, с. 410].

Таким образом, представители Западной Европы, побывавшие в России в XVIII столетии, обратили внимание на значительные перемены, произошедшие в положении русских женщин в этот период времени. Вместо затворниц XVI-XVII веков их глазам предстают великосветские дамы, образованные и начитанные. Иностранцев поражают пышные праздники и балы, на которых женщины блистают в европейских нарядах. В XVIII веке женщины получили возможность принимать участие в публичных формах досуга, что способствовало сближению между полами. В то же время знатных женщин нередко принуждали присутствовать на публичных мероприятиях, оказывающих отрицательное влияние на их нравственное состояние и здоровье.

Не укрылись от внимания иностранцев и изменения в обрядах, в которых принимали участие женщины. В число отмеченных новшеств входят введение обряда обручения будущих жениха и невесты, присутствие иностранных гостей на свадьбах представителей знати.

Однако обозначенные выше изменения коснулись только высших слоёв населения. Низшие же слои в основном продолжали жить по обычаям старобитной допетровской России.

Библиографический список

1. Де Бруин К. Путешествия в Московию. В кн. Лимонов Ю.А. Россия XVIII в. глазами иностранцев. Л.: Лениздат, 1989. С. 17-188.
2. Герцог Лирийский Записки о пребывании при императорском российском дворе в звании посла короля испанского. В кн. Лимонов Ю.А. Россия XVIII в. глазами иностранцев. Л.: Лениздат, 1989. С. 189-260.
3. Пушкирева Н.Л. Частная жизнь русской женщины: невеста, жена, любовница (X-начало XIX). М.: Ладомир, 1997. <http://www.booksite.ru/fulltext/life/ofw/oman/>
4. Рюльер К.-К. История и анекдоты революции в России в 1762 г. В кн. Лимонов Ю.А. Россия XVIII в. глазами иностранцев. Л.: Лениздат, 1989. С. 261-312.
5. Сегюр Л.-Ф. Записки о пребывании в России в царствование Екатерины II. В кн. Лимонов Ю.А. Россия XVIII в. глазами иностранцев. Л.: Лениздат, 1989. С. 313-456.

References

1. *De Bruin K.* Trips to Muscovy. In Limonov Yu.A. Russia of the XVIII century as viewed by the foreigners. Leningrad: Lenizdat, 1989. Pp. 17-188.
 2. Duke Liriyskiy A sketch book about the sojourn at the imperial court in the rank of the Spanish king's ambassador. In Limonov Yu.A. Russia of the XVIII century as viewed by the foreigners. Leningrad: Lenizdat, 1989. Pp. 189-260.
 3. *Pushkareva N.L.* Private life of a Russian woman: a fiancée, a wife, a lover (X-the beginning of XIX). Moscow: Ladomir, 1997.
 4. <http://www.booksite.ru/fulltext/life/ofw/oman/>
 5. *Ryulyer K.-K.* History and anecdotes of the revolution in Russia in 1762. In Limonov Yu.A. Russia of the XVIII century as viewed by the foreigners. Leningrad: Lenizdat, 1989. Pp. 261-312.
 6. *Segyur L.-F.* A sketch book about the sojourn in Russia during the reign of Catherine II. In Limonov Yu.A. Russia of the XVIII century as viewed by the foreigners. Leningrad: Lenizdat, 1989. Pp. 313-456.
-

СТЕПАНОВ В. П.

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой социальных наук и этнонациональных процессов, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: vpstepanovpochta@gmail.com

STEPANOV V.P.

Doctor of Historical Sciences, Professor, head of the Department of Social Sciences and Ethno-National Processes, Orel State University

E-mail: vpstepanovpochta@gmail.com

ЭТНОГРАЖДАНСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА: ЭТАП САМОВЫРАЖЕНИЯ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА 80-х– 90-е ГОДЫ XX ВЕКА)

ETHNIC CIVIL MOVEMENT IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA: THE STAGE OF SELF-EXPRESSION (THE SECOND HALF OF THE 80s – THE 90s OF THE TWENTIETH CENTURY)

Рассматривается процесс этнолингвистической мобилизации в Республике Молдова на начальном этапе этногражданского строительства в государстве в постсоветский период. Обращается внимание на раскол самоидентификации в среде титульного этноса и устойчивость русскокультурных настроений в различных этносоциальных сообществах республики. В массовом порядке это наблюдается в левобережных, неконтролируемых официальным Кишиневом регионах страны и в гагаузской автономии. Подчеркивается устойчивый процесс формирования общерумынских ценностей со времени распада СССР, который получил соответствующие условия для развития даются себе знать вплоть до настоящего времени.

Это начальный этап в этногражданском строительстве автор условно обозначает как «этап самовыражения».

Ключевые слова: этногражданское движение, Республика Молдова, языковые предпочтения, этнолингвистические ценности, русскокультурность, румынский язык, второе румынское государство.

The process of ethno-linguistic mobilization in the Republic of Moldova is considered at the initial stage of ethnic civil construction in the state in the post-Soviet period. Attention is paid to the split in self-identification among the titular ethnos and the stability of Russian-cultural attitudes in various ethnic and social communities of the republic. In mass order, this is observed in the left-bank regions of the country uncontrolled by the official Chisinau and in the Gagauz autonomy. It emphasizes the steady process of the formation of the general Romanian values since the collapse of the USSR, which, having obtained the appropriate conditions for development, makes itself known up to the present.

The author conditionally designates this initial stage in ethnic civil construction as the “stage of self-expression”.

Keywords: ethnic civil movement, Republic of Moldova, language preferences, ethno-linguistic values, Russian culture, Romanian, second Romanian state.

Одним из показателей распада Союза ССР стал парад национал-радикальных движений, зародившихся во многих республиках в последние годы советской власти. Одинаковый сценарий трансформационных процессов четко показывает продуманный и направленный на развал бывшей сверхдержавы план, в котором были задействованы крупномасштабные геополитические механизмы [8, с. 12]. Резкое снижение авторитета Коммунистической партии, ставшее особенно заметным в годы перестройки, привело к реорганизации государственных институтов сверху. Не осталась в стороне и Молдавская ССР. Так, уже 9 декабря 1988 г. выходит постановление Совмина МССР № 382 «О постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 17 ноября 1988 г. № 1328 „О материально-бытовом обеспечении работников партийных органов государственной власти и управления, высвобождаемых в связи с реорганизацией аппарата“». Спустя полгода, 11 июня 1990 г., вышло

постановление № 175 «Об упразднении Управления Делами Совета Министров МССР». Началась этническая и политическая чистка госаппарата. Была осуществлена попытка лингвистической чистки, и несколько позже, 21 сентября 1992 г., выходит указ № 202 Президента Республики Молдова М. Снегура «О некоторых мерах по обеспечению исполнения законодательства о государственном языке», в котором, в частности, говорилось о снижении темпов изучения государственного языка, необходимости расширения его функционирования. «Некоторые лица, занимающие ответственные должности, специалисты из разных областей народного хозяйства, игнорируя законодательство, сознательно тормозят реализацию законов о государственном языке» [39]. Утверждение о снижении темпов изучения языка, по меньшей мере, вызывает улыбку. Как будто в советский период темпы изучения молдавского языка были более динамичны?

Следует заметить, что любая чистка по языковому принципу не могла не затронуть уровень представительства национальных (этнических) меньшинств в органах государственной и исполнительной власти. При этом, как справедливо отметил депутат Парламента Республики Молдова нескольких созывов юрист М.И. Сидоров, «совершенно не принималось во внимание, что нормы законодательства, регулирующие проблемы использования языков, должны были вводиться в действие поэтапно, и требования о безусловном знании государственного языка представителями национальных меньшинств, претендующими на статус чиновника, могли быть предъявлены им не ранее начала 1994 г.» [32, с. 46]. Показательной в этом смысле выглядит информация о количественном представительстве национальных меньшинств в министерствах и ведомствах республики, абсолютно не соответствовавшая пропорциональному количеству населения нетитульного этноса [42; 45] (Понятие «титутный» этнос подразумевает под собой наличие «нетитульных» этносоциальных сообществ, находящихся явно в неравном с ним положении (языковые, религиозные и другие права)). В Парламенте Молдовы пропорциональное представительство по этническому признаку на протяжении всех лет независимости не соблюдалось.

Конец 80-х – начало 90-х гг. – время демонстрации требований народных фронтов и интердвижений, провозглашения независимости и принятия законов, закрепивших государственный статус языков мажоритарных этносов союзных республик. Признаком меняющейся действительности в Молдове стало принятие 31 августа 1989 г. «Закона о статусе государственного языка Молдавской ССР» № 3464-XI, который фундаментально сказался на судьбах всех жителей республики. Привычная в Союзе ССР схема, при которой русский язык выступал в качестве языка межнационального общения (по сути являлся государственным языком, функционирующим на территории, равной одной шестой суши земного шара, в лице одного государства), рушилась на глазах.

Этот документ внес поправку в ст. 70-1 Конституции Молдавской ССР, в соответствии с которой молдавский язык провозглашался государственным, при этом гарантировалось обеспечение условий для развития и использования русского языка, а также языков представителей других национальностей.

Новые правила общежития требовали от людей, принадлежащих к национальным меньшинствам, принятия судьбоносных решений: тот, кто не эмигрировал на этническую родину, должен был адаптироваться к новым реалиям. По справедливому замечанию М.Н. Губогло, «большинство языковых законов (исследователь говорит о волне законодательных актов, принятых союзными республиками в 1989-1990 гг. в области функционирования языков, – В. С.), наряду с внутренним (внутриреспубликанским) аспектом, затрагивают языковые интересы инациональных групп, оторвавшихся от своей нации и оказавшихся в иноэт-

нической, или в инореспубликанской среде» [7, с. 128].

1 сентября 1989 г. был принят закон «О функционировании языков на территории Республики Молдова» № 3465-XI [13]. Данный документ принимался весьма болезненно. Тогда в периодической печати и на митингах яростно обсуждался вопрос о статусе государственного языка. 23 мая 1989 г. Тираспольский исполком обратился к Президиуму Верховного Совета МССР с обращением принять закон о функционировании языков на территории Молдавской республики, предусматривающий использование двух государственных языков – молдавского и русского. Эта инициатива была грубо отвергнута властями Кишинева. Раскол в обществе усиливался. В августе Верховный Совет МССР под руководством М.И. Снегура подвел итоги обсуждению законопроектов о языках и постановил рассмотреть сессии односторонний вариант документа, который предусматривал использование только одного молдавского языка в качестве государственного [43, с. 402-403]. Таким образом, русскокультурная 11 часть населения Молдовы выпадала из активной общественной жизни государства¹. Как следствие стали зреть негативные настроения в Тирасполе и Комрате. 12 августа 1989 г. на совещании представителей трудовых коллективов предприятий городов республики был создан координационный орган рабочего движения Молдавии - Объединенный Совет трудовых коллективов (ОСТК). В августе по республике прокатилась волна забастовок [1, с. 151]. Но национал-радикальная власть уже не слышала народ. В обществе произошел раскол, в немалой степени способствовавший укреплению регионального самосознания населения юга Молдавии и левобережья Днестра.

Принятие закона «О функционировании языков» способствовало резкому росту влияния этнообразующего фактора в развитии межэтнических отношений в Пруто-Днестровских районах Республики Молдова, причем не только внутри мажоритарного молдавского этноса, но и в среде представителей гагаузского, болгарского, украинского и русского меньшинства.

Закон состоит из преамбулы и семи глав. Преамбула данного нормативного акта гарантировала обеспечение защиты конституционных прав и свобод граждан любой национальности, проживающих на территории государства, независимо от используемого языка в условиях равенства всех граждан перед законом: «Молдавская ССР обеспечивает на своей территории условия для использования и развития русского языка, а также языков населения других национальностей, проживающего в республике» [29].

В гл. I документа (Общие положения) в ст. 1 отмечается, что «в соответствии с Конституцией (Основным законом) Молдавской ССР государственным языком Молдавской ССР является молдавский язык, функционирующий на основе латинской графики» [13]. Молдавский язык в качестве государственного «применяется во всех сферах политической, экономической, социальной и культурной жизни и выполняет в связи с

этим на территории республики функцию языка межнационального общения» [13]. Здесь необходимо констатировать, что зафиксированные в документе положения не отражают реальности. Молдавский язык так и не стал языком межнационального общения в современной Молдове, хотя в немалой степени расширил число своих носителей. О языковой ситуации достаточно красноречиво свидетельствуют цифры. Так, по данным переписи 1989 г. из общего показателя в 3 657 665 человек, 1,5 млн составляли русские, украинцы, болгары, гагаузы и др. Их доля в населении Молдавии на тот период превышала 35 % (украинцы – 13,8 %, русские – 13, гагаузы – 3,5, болгары – 2,0, евреи – 1,5, другие национальности – 1,7 %). Для 68,5 % представителей этих национальностей русский язык был родным или вторым языком, которым они свободно владели. По результатам переписи 2004 г. среди 3 383 332 жителей республики на молдавском языке разговаривали лишь 1 988 540 человек [47], что составляло 58,7 % от всего населения.

Следует заявить, что результаты переписи, безусловно, являются официальными данными, но при этом необходимо говорить, что в условиях построения новой государственности многие желаемые результаты зачастую искусственно выдаются за реалии. Называя цифры, хотелось бы одновременно отметить, что в процессе проведения последней переписи 2004 г. многих пенсионеров Кишинева переписчики вниманием не удосужили. Без опроса оказались целые переулки и высотные дома бывших партийных функционеров (как правило, русскоязычных). По городу даже ходил слух, что в квартиры, где обитают люди с русскими фамилиями, переписчики не заходили принципиально. По крайней мере, автор может однозначно заявить, что трехэтажный дом в центре Кишинева, в котором живут его родители, а также ряд улиц в районах Малой Малины и на Мунчештах, где проживают его коллеги, были полностью обойдены вниманием переписчиков, что, прежде всего, заставляет задуматься об объективности презентуемых цифр.

В подтверждение высказываемых сомнений можно привести солидное исследование В.А. Тишкова «Переписи населения и конструирование идентичностей», а также коллективное издание под редакцией В.В. Степанова «Этнологический мониторинг переписи населения», в которых достаточно подробно представляется перепись не только в качестве отражателя действительности, но и как серьезный источник конструирования идентичностей [37].

Важно отметить, что перевод молдавского языка на латинскую графику оказался одним из мощнейших рычагов, способствовавших распространению идеи общерумынского языкового пространства и нивелирования ценностей молдавской культуры и молдавского языка, в частности. Именно сторонники молдавского возрожденчества сами содействовали распространению письменности на основе латинской графики. Этот шаг благоприятствовал оформлению и дальнейшей позитивной эволюции идеи общерумынского языкового пространства и активной румынизации сообщества

Молдовы, что первоначально позволило сторонникам румынизма выдвинуть идею о том, что Республика Молдова представляет собой второе румынское государство [46]. Можно констатировать, что под влиянием активной румынизации, особенно распространяемой в отношении молодого поколения, в том числе через систему образования в Молдове и многотысячные вакансии для обучения молдавских студентов в соседней Румынии, за годы независимости данная идея планомерно воплощалась в жизнь [38; 5]. Анализ сложившейся ситуации позволил также выявить тот факт, что Республика Молдова своей языковой политикой способствовала укреплению имиджа второго румынского государства [33; 34].

Принятый законодательный акт о государственном и других языках определял характер защиты языков, устанавливал порядок контроля и ответственности за несоблюдение положений данного документа.

По большому счету, данный закон, принятый на закате Советской власти, выступил не только в качестве лингвистического кредо трансформирующейся Молдовы, он изменил вектор межнациональных отношений и лег в основу последующих многочисленных нормативно-правовых актов, в том числе и новой Конституции.

Перевод молдавского языка на латинскую графику оказался неожиданным как для национальных меньшинств, так и для большинства представителей молдавского этноса. Латинская графика, введенная в тот период, привела к резкому сокращению компетентного понимания языка не только этническими меньшинствами, но и большинством молдаван, прежде всего в сельской местности².

Общество оказалось разделенным и по экономическим приоритетам (началось резкое социальное расслоение), и по языковому признаку. Четко выделились две большие группы населения: молдоязычные и русскоязычные, причем обе эти группы были полиэтничны. В процессе дальнейшей этнополитической трансформации молдавская часть населения, в свою очередь, разделилась на молдоязычную часть и элитарную (ценности румынской идентичности получили начальное проявление в среде интеллигенции) румыноязычную.

В отличие от Конституции 1978 г., в процессе обсуждения проекта которой поступившее от Союза писателей Молдавии предложение о предоставлении молдавскому языку статуса государственного не было поддержано [3, с. 233]³, Закон о языках обеспечивал статус государственного языка на основе латинской графики только молдавскому языку. Произошла своего рода рокировка лингвистических ценностей. Впервые за последние 200 лет (исключая межвоенный период) была осуществлена попытка ограничить официальное влияние русской культуры и языка. Это, естественно, не могло не сказаться на ценностных ориентирах как мажоритарного этноса в Молдове, так и национальных меньшинств.

Закон «О функционировании языков» предопре-

делил будущий этноязыковой расклад в Молдавии на последующую перспективу развития. Этот документ является основным нормативным актом, регулирующим сферу функционирования языков на территории, которую контролируют власти Кишинева. Знаковость данного документа заключается в том, что он, по сути, явился тем самым детонатором, который изменил привычную (идеальных схем просто не существует) языковую схему, получившую распространение в республике на протяжении последних двух столетий. Любая смена языковой схемы влечет за собой болезненный процесс, особенно остро переживаемый несколькими поколениями, которым довелось жить во время перехода. Изменение самой системы ценностей с социалистических на капиталистические создало дополнительные трудности. Одним из характерных аспектов переходного времени стали межэтнические конфликты, которые не обошли и Молдову (об этом еще будет идти речь далее). Наглядный пример – ситуация на Украине, где внутри одного народа происходит внутренний конфликт. Молдова, будучи исторически близка с Украиной, также сталкивается с реалиями цивилизационного разлома.

Переход на латинскую графику затронул глубинные рычаги идентичности и культурной стратификации. Латинизация общества, начатая в 90-е гг., сегодня принесла свои плоды в виде латинизации и, соответственно, европеизации сознания части населения, прежде всего, молодежи. Внедрение латинской графики послужило дополнительным расколом внутри мажоритарного этноса, особенно его элиты, часть которой стала идентифицировать себя с румынами. Тем самым молдавскость утратила важнейший козырь собственной уникальности – кириллическую графику. Внедрение латиницы так или иначе затруднило общение между титульным этносом и национальными меньшинствами, материнские государства которых сохранили кириллическое письмо. Важно отметить, что под мощное влияние латинизации попали и гагаузы – малочисленный народ, компактно проживающий на юге Молдовы⁴ и в ряде населенных пунктов юга Украины.

Переход на латинскую графику способствовал значительному отторжению Молдовы от славянских культур, прежде всего от России. Но здесь хотелось бы напомнить, что еще двадцать три года назад МССР являлась частью большой, сегодня уже не существующей страны, в которой исторически использовался русский язык как государственный и кириллическая графика в большинстве языков народов, в ней проживавших. Важно отметить, что в годы культурной революции (конец 20-30-х гг. XX ст.) языки многих неславянских народов были переведены на латинский алфавит. Однако уже в 1940 г. советское руководство запретило латинизацию, понимая, что сохранение подобного курса неминуемо приведет к расколу страны. Кстати, многие народы современной России продолжают использовать кириллическое письмо, и делается это для сохранения ментального единства полиэтнического сообщества, проживающего в одной стране.

Таким образом, латинизация Молдовы послужила дополнительным детонатором раскола со славянским миром. Конечно, в республике немало симпатизантов России, но в данном случае речь идет не о них, а об официальной политике страны.

Можно утверждать, что принятие закона о языках способствовало ментальному расколу не только в самом сообществе Молдовы, но и за ее пределами. Ведь как известно, в этнологии при характеристике этноса немалую роль играет восприятие этноса другими народами, проживающими вне страны. Подтверждающим примером служит мини-исследование, которое удалось осуществить путем опроса многочисленных ученых из России, Украины, Белоруссии, Казахстана, посетивших Молдавию. На вопрос «Что, прежде всего, обращает на себя внимание в Молдове?» часто приходилось слышать: «Вывески как за границей (т. е. на латинице – В.С.), а люди еще говорят по-русски».

Под напором мобилизованного лингвизма, ставшего лозунгом и идеологией начала 90-х годов XX в., этнополитическая атмосфера в бывших союзных республиках, в том числе в Молдове, резко изменилась [9, с. 33].

Понятно, что столь серьезная проблема требовала внедрения целого комплекса программных мер по ее реализации. 29 сентября 1989 г. правительство республики своим постановлением утверждает «Государственную комплексную программу обеспечения функционирования языков на территории МССР» (№ 228 от 29.09.89). В документ вошли разделы, освещающие принципы функционирования молдавского, украинского, гагаузского, болгарского и еврейского (идиш) языков. Отдельные части программы посвящены функционированию указанных языков, обучению на них и их изучению в учебных заведениях, использованию на телевидении, радио, в прессе, в культурной жизни, а также их научному исследованию. Подобные подходы были призваны стимулировать развитие этнических культур национальных меньшинств. 23 мая 1991 г. молдавский парламент принял решение об изменении названия Молдавская Советская Социалистическая Республика на Республика Молдова.

Судьбоносным решением для всех жителей СССР стало подписанное 8 декабря 1991 г. в Беловежской пуще (Белоруссия) соглашение руководителей России, Белоруссии и Украины, поставившее точку в существовании огромного государства – СССР. По сути люди легли спать в одной стране, а проснулись в другой...

5 июня 1991 г. Парламент Республики Молдова принимает закон № 496 «О гражданстве» [15]. Закон регламентировал порядок приобретения и утраты гражданства, определял правовой статус граждан Республики Молдова, порядок защиты государством их прав, систему приобретения, прекращения и восстановления гражданства, порядок обжалования по данным вопросам. Документ предусматривал возможность двойного гражданства в Молдове. Так, в ст. 6 говорилось, что «гражданин Республики Молдова не может быть гражданином

другого государства, кроме случаев, предусмотренных межгосударственными договорами, участницей которых является Республика Молдова» [15]. Здесь же подчеркивалось, что «только в интересах республики и в исключительных случаях граждане других государств могут стать и гражданами Республики Молдова специальным решением ее Президента» [15].

Согласно комментарию, к Базовому докладу о положении в области прав человека в Республике Молдова, «Первый Закон о гражданстве предоставил всем гражданам СССР, проживавшим на территории Республики Молдова в момент провозглашения ее суверенитета, гражданство Молдовы, независимо от национальности, языка, расы и т. д. Этот закон был признан европейскими экспертами одним из самых либеральных в Европе» [2].

В дальнейшем, уже в законе 2000 г., регламентация получения молдавского гражданства представителями других государств значительно упростилась (ст. 24, 25 закона № 1024 «О гражданстве») [17].

В настоящее время либерализация получения гражданства и разрешение нескольких гражданств в немалой степени способствуют размыванию ценностей гражданственности в Молдове. В этом контексте показательны анекдоты, услышанные автором от молдавских гостарбайтеров. Беседует отец с сыном, находящиеся на заработках. Сын спрашивает: – А когда мы поедem домой? И получает подзатыльник. Ответ отца: «Дом там, где кормят, а Молдова – офис!» Другой не менее показательный пример. Вопрос: «Что такое Молдова?». Ответ: «Бусики, трусики и ... красавицы!» В контексте последнего, следует констатировать, что Молдова получила прочный имидж страны секс-туризма [31; 35; 18].

Слабая экономика, вынуждающая большинство трудоспособного населения искать заработок за границей, подталкивает людей к получению нескольких гражданств. Причем зачастую это делается фиктивно. С декабря 2009 г. всем государственным служащим разрешено иметь кроме молдавского гражданства другой страны. Ранее, 7 декабря 2007 г., для такой категории граждан данное право было отменено. Весьма показателен тот факт, что многие депутаты ныне действующего молдавского парламента имеют гражданство соседней Румынии, а депутаты Верховного Совета ПМР – гражданство России.

В 2004 г., спустя 13 лет со времени принятия первого Закона, согласно данным переписи (где впервые была собрана информация о гражданстве), гражданство Молдовы было у 99,6 % жителей, к гражданам других стран причислили себя 6,5 тыс. человек, без гражданства оказались 5,4 тыс. В 2006 г. двойное гражданство имело уже у 12,7 тыс. человек [25]. Для сравнения: в Приднестровье конституционный закон ПМР «О гражданстве ПМР», принятый 10 июля 2002 г., также предусматривает наличие двойного гражданства, которое не влечет прекращения гражданства ПМР [21].

Проблема двойного гражданства, реально существующая в Молдове, стала дополнительным марги-

нализатором сознания. Речь идет не о ратификации Парламентом РМ Европейской конвенции о гражданстве, предоставляющей двойное гражданство в ряде исключительных случаев, а о массовом принятии гражданами республики второго гражданства соседней Румынии, стран ЕС и СНГ.

На 2013 год в Посольство Румынии было подано около 450 тыс. запросов, из которых более по 323 тыс. был дан ответ на запрос о восстановлении румынского гражданства», а еще почти 125 тыс. заявлений находились на рассмотрении [44].

Конечно политическими манипуляторами данный процесс характеризуется как явление повышения уровня национального румынского самосознания, равно как это трактуется в отношении части населения, особенно в левобережных районах республики (Приднестровье), где наряду с мало афишируемым процессом приобретения румынских паспортов люди в массовом порядке получают российские документы.

Все объясняется банальным выживанием населения края, которое в сложных условиях ищет возможность прокормить семьи где позволит случай – в Румынии, в России, в Болгарии, в Турции, Греции или Италии. У многих жителей республики сегодня имеется по три-пять паспортов различных государств. Таким образом Молдова превратилась в своего рода маргинальную зону.

Если Румыния программно выдает гражданство Румынии гражданам Молдовы, то Россия осуществляла более сдержанную политику в отношении предоставления двойного гражданства. Например, 4 июня 2010 г. Госдума РФ в первом чтении приняла Закон о соотечественниках. В соответствии с документом соотечественниками за рубежом признаются «лица (их потомки), проживающие за пределами Российской Федерации, сделавшие свободный выбор в пользу духовной, культурной и правовой связи с Россией и относящиеся, как правило, к народам, исторически проживающим на территории РФ» [30, с. 6]. Следует отметить, что Россия не отказалась от двойного гражданства (договора есть только с Туркменией и Таджикистаном), но, одновременно, при получении гражданства Российской Федерации человек должен отказаться от всех других гражданств.

Одной из причин ужесточения порядков в плане выдачи гражданства и регистрации иностранных граждан стало наведение порядка в России, столкнувшейся в 1990-2000-е годы с неоднократными проявлениями террористических актов, региональных конфликтов и т.п. Одновременно, если говорить о ситуации, складывающейся с населением Республики Молдова, можно утверждать, что Россия, не смотря на наличие политического (пусть и не признанного) симпатизанта в лице Приднестровья, уступает Румынии в масштабности влияния на территорию, в том числе и через предоставление гражданства. В немалой степени многих граждан Молдовы заставляет задумываться требование российского законодательства об отказе, а если трактовать

требования законодательства простым языком -документальном обрубании связей с этнической Родиной, путем введения требования отказа от гражданства Молдовы, при получении российского паспорта.

В немалой степени распространению румынской гражданской идентичности в Молдове способствовала политика самой Румынии, особенно после победы на выборах Т. Бэеску, реанимировавшего идею двух румынских государств и одной нации. При этом Бэеску вынужден был признать, что существование двух государств является реальностью. Его риторика была ориентирована на то, чтобы представить население Молдовы как часть румынской нации, которая рано или поздно должна воссоединиться с Румынией [12]. Этому в немалой степени способствует политика распространения румынского гражданства среди населения Республики Молдова. Пример поведения лидера соседнего с Молдовой государства, показателен для демонстрации процессов интеграционного характера, планомерно осуществляемых Румынией и ее агентами влияния в Республике Молдова на протяжении всех лет независимости. И, нужно признать, это не может не давать своих плодов.

Соседняя Румыния в распространении гражданства своей страны на жителей Молдовы делает поистине беспрецедентные шаги. Так, румынский депутат О. Яне подготовил поправку в Конституцию Румынии, согласно которой всех граждан Республики Молдова предлагается считать еще и гражданами Румынии. Румынский политик в частности подчеркнул: «Я предложу эту статью (об автоматическом распространении румынского гражданства на жителей Молдовы). Не знаю, конечно, примут ли ее, но я обязан это сделать, потому что являюсь патриотом своей страны, а также Молдовы», – пояснил депутат румынского парламента [4].

Распад Союза стал для большинства граждан великой страны шоком и неожиданностью. В совершенно других условиях оказались молодые люди призывного возраста, в том числе и представители национальных меньшинств. Законы, затрагивающие такую составляющую гражданской идентичности, как воинская обязанность, естественно, влияли и на формирование гражданских ценностей. Например, 4 сентября 1990 г. в республике принимается закон № 254 «О воинской службе граждан ССР Молдова» [14], содержащий решение о прекращении призыва «граждан ССР Молдова на действительную воинскую службу в ряды Вооруженных Сил СССР». В документе ставилась задача создания собственной Национальной армии, а также разработки проекта Закона об альтернативной службе.

Этот документ провозгласил начало развала Советской армии и одновременно вошел в число нормативно-правовых документов, возвестивших о кризисе советской гражданской идентичности. В такой ситуации на законодательном уровне возник конфликт советской и постсоветской гражданской идентичностей в Молдове.

В новых условиях молдавская гражданская иден-

тичность получает официальное право на существование с провозглашением РМ своей независимости 27 августа 1991 г., когда парламент республики принял закон «О Декларации независимости Республики Молдова» [16]. Следует отметить, что в данном документе говорится об обеспечении прав представителей национальных меньшинств. В качестве суверенного и независимого государства Республика Молдова гарантировала «осуществление социальных, экономических, культурных прав и политических свобод всем гражданам Республики Молдова, включая лиц, принадлежащих к национальным, этническим, языковым и религиозным группам в соответствии с положениями Хельсинкского заключительного акта и принятых впоследствии документов, Парижской хартии для новой Европы» [16].

Перечисленные законы, естественно, затронули этнические, гражданские и патриотические чувства как национальных меньшинств, так и представителей мажоритарного этноса. Можно утверждать, что в порубежные с 90-ми гг. трансформационные процессы и в обществе, и в душах людей приобретают необратимый характер.

Одним из неотъемлемых прав человека является его право на сохранение национальной и культурной самобытности, гарантированное многочисленными международными и внутренними нормативно-правовыми актами, к ряду которых присоединилась Республика Молдова.

Интерес к проблемам национальных меньшинств в Европе нашел отклик и в странах новых демократий. Следует напомнить, что международные нормативно-правовые акты имеют большую силу, нежели документы внутреннего законодательства. Учитывая ориентацию Молдовы на европейскую интеграцию, молодое государство не могло не уделять внимания этой стороне вопроса. Возможно, что акцент был вызван и еще одним нюансом. В связи с широким распространением русского в качестве официального языка общения он прочно вошел в языковой актив полиэтнического населения края, став одним из наиболее используемых в межнациональной коммуникации [11].

С обретением независимости положение русского языка изменилось, однако владение только молдавским в обществе оказалось недостаточным, чтобы сразу заменить русский язык. Одновременно процесс этнического возрождения в обществе благоприятствовал интересу к языкам и культуре национальных меньшинств. Это было выгодно тем, что отвлекало от русского языка и в перспективе могло способствовать устойчивой схеме, в которой родной язык национального меньшинства выполнял бы внутринациональные функции, а молдавский стал бы языком межнационального общения. В России тоже происходили значительные перемены, и это не позволяло ослабевшему центру оказывать влияние на свои бывшие окраины. В недавнем прошлом в союзных республиках усилилась политика Запада, заинтересованного в ослаблении в них российского влияния и распространения русского языка. Большая армия рус-

скоязычных граждан оказалась не нужна ни новой национальной элите, ни западным спонсорам, ни самой России, резко ослабившей в начале 90-х свое геополитическое значение.

В среде полиэтнических русскоязычных стали выделяться лидеры болгарского, гагаузского, еврейского, украинского, русского и других национальных движений. Надо полагать, что эти факторы во многом предопределили появление в 1991-1992 гг. в Молдове целого пакета указов президента и постановлений правительства, направленных на поддержку и обеспечение развития национальных культур представителей нацменьшинств.

Среди этих документов первым стал указ Президента ССР Молдова М. Снегура «О мерах по обеспечению развития украинской национальной культуры в республике», № 64 от 22 февраля 1991 г. В нем, в частности, говорилось о «создании необходимых условий для развития культуры и обучения на родном языке лиц украинской национальности, проживающих в Республике Молдова».

Спустя почти два месяца, 25 апреля 1991 г., было принято постановление правительства, которое подписал премьер-министр республики М. Друк, «О выполнении Указа Президента ССР Молдова от 22 февраля 1991 года „О мерах по обеспечению развития украинской национальной культуры в республике“». В нем перед Министерством науки и образования ССР Молдова, Министерством культуры и культов, Национальным телевидением, Министерством материальных ресурсов, Министерством финансов, Исполкомом Кишиневского городского Совета народных депутатов, местными Советами народных депутатов ставились конкретные задачи по реализации указа президента. Контроль за исполнением данного постановления возлагался на Департамент ССР Молдова по национальным вопросам.

9 июля 1991 г. выходит постановление Правительства ССРМ «О мерах по обеспечению дальнейшего развития русской национальной культуры в республике». 12 августа 1991 г. Президент Молдавии издает указ № 161 «О мерах по обеспечению развития еврейской национальной культуры и удовлетворению социальных нужд еврейского населения». 9 декабря 1991 г. Правительство ССРМ принимает постановление № 682 «О претворении в жизнь Указа Президента Республики Молдова от 12 августа 1991 г. „О мерах по обеспечению развития еврейской национальной культуры и удовлетворению социальных нужд еврейского населения Республики Молдова“». 30 марта 1992 г. выходит новый указ Президента РМ № 79 «О некоторых мерах по развитию болгарской национальной культуры». 23 июня 1992 г. принимается соответствующее постановление Правительства РМ «О развитии национальной культуры болгарского населения Республики Молдова».

В 90-х гг. XX в. общество остро переживало процесс этнической ревитализации, что не могло не сказаться и на национальной политике. На объективный процесс возрождения этнических культур и языков,

получивший резонанс как сверху, так и снизу, могли влиять и настроения, нацеливающие на разъединение национальных меньшинств по «национальным интересам» для их отвлечения от общих ценностей и общего прошлого. Допустимо предположить, что благие намерения поддержать национальные меньшинства соответствующими законами, наряду с положительной чертой – возрождением утраченной этничности, одновременно сочетали и иную, разъединительную.

Разработка проектов этих документов и инициатива по их воплощению в жизнь принадлежала большому числу энтузиастов, национально-культурным обществам, депутатам парламента – представителям нацменьшинств, различным государственным образованиям [6]. В тот период времени данные указы и постановления носили скорее декларативный характер [6], но их значение заключается в том, что в условиях трансформации в республике на государственном уровне была осуществлена попытка обратить внимание на проблему.

Определение языка мажоритарной этносоциальной группы населения единственным государственным в многонациональном государстве противоречиво, особенно если он заменяет другой распространенный ранее язык. Служа в новых условиях делу внутринациональной консолидации, он одновременно провоцирует межнациональную дезинтеграцию. В последнем случае, естественно, возникает угроза политическому единству [7, с. 170].

В первые годы независимости сказывалось и отсутствие опыта при составлении подобных документов. М.Н. Губогло, изучающий развитие идентичностей в странах постсоветского пространства, при характеристике указа Президента РМ «О мерах по обеспечению развития украинской национальной культуры в республике» и соответствующего постановления правительства обратил внимание на терминологическую разногласию в этих официальных документах. Так, исследователь подчеркивает, что украинцы в них именуются по-разному, «то „украинским населением“, то „лицами украинской национальности“, неопределенность в дефинициях касается и других представителей национальных меньшинств». Эти факты, по справедливому мнению ученого, свидетельствовали «о серьезных методологических трудностях этнической идентификации и стратификации в документах, посвященных конкретному национальному меньшинству» [8, с. 376-377].

К сожалению, хрупкий политический и этнический мир в начале 90-х не выдержал испытаний переходного периода, и в марте 1992 г. начались вооруженные действия между двумя берегами Днестра. Это столкновение вошло в список множества локальных военных конфликтов, прокатившихся по ряду стран социалистической системы. И одной волной дело не ограничилось. До сих пор сохраняется напряженность в Абхазии, Осетии, льется кровь в соседней Украине. В состоянии неразрешенного конфликта находятся и Молдова, и Приднестровская Молдавская Республика. В силу об-

щего советского прошлого большая часть противостояний – это реакция на новые условия жизни, диктуемые временем и обстоятельствами. Именно последние, в каждом отдельном случае, оказались знаковыми. Волна конфликтов прошла в первой половине 90-х гг., и воюющие стороны как в Молдове, так и в других точках, не смогли прийти к обоюдному решению и снятию напряженности практически вплоть до выхода в свет этой работы.

В связи с незавершенностью молдово-приднестровского конфликта территория бывшей Советской Молдавии раскололась на две части. Прото-Днестровские районы представляют собой территорию, непосредственно контролируемую Кишиневом и являющуюся de-facto Республикой Молдова.

На Днестре столкнулись две идентичности. С одной стороны, молдово-румынская (в зависимости от находящихся у власти партий и движений) языковая политика Кишинева, с другой – пророссийская политика Тирасполя. Конечно, не только проблема языка была

тому причиной. На реке пересеклись интересы двух бизнес-элит. Нельзя забывать и о культурной составляющей. Тут логично напомнить мнение американского политолога Д. Лейтина, подчеркивающего в своем исследовании: «Сама политика идентичности – политика культурных элит, стремящихся сохранить границы, которые они представляют, – создает еще больше побуждений к жестокости, чем трения между группами идентичности» [22, с. 101]. В очень непростой ситуации находится юг молдавской республики, где компактно проживают гагаузы и болгары.

Но Западная Европа уже прошла стадию силового решения вопросов. Одновременно Запад не отказался от генеральной идеи ослабления и, в конечном результате, раскола России, способствуя на протяжении последних 20 лет формированию очагов напряженности в различных регионах постсоветского пространства. По сути, идет борьба за установление контроля в буферных зонах близ России.

Примечания

1 В тексте специально используется выражение «русскокультурное» население, что позволяет включать в его состав представителей различных этносоциальных групп, для которых русский язык и культура выступают в качестве знаковых самоопределителей. Данный термин последнее время достаточно активно начинает использоваться в среде исследователей, причем в разных науках.

Многие исследователи подчеркивают, что понятие русский может объединять в себе не только этнических русских, но и ту огромную полиэтническую массу людей, выросших и воспитанных на ценностях русской культуры, в русскоязычной среде [36]. Такой же позиции придерживаются этносоциологи Л.В. Остапенко, И.А. Субботина, С.Л. Нестерова: «Русские Молдавии – это часть русского мира Молдавии, пестрого и многоликого, многокультурного и многоэтнического. В него помимо этнических русских, составляющих основу, но не весь русский мир этой страны, включены украинцы и белорусы, евреи и гагаузы, болгары и чуваша, представители других этнических меньшинств и титульного этноса республики, для которых русский язык – единственный, который их объединяет, чьи культурные интересы и запросы в значительной степени ориентированы на Россию и связаны с ней» [26, с. 5].

Исследовательница Т. Млечко со ссылкой на К. Гаврилова констатирует тот факт, что «в российском экспертном сообществе в настоящее время создан терминологический коктейль из понятий „русская диаспора“, „российская диаспора“, „российские соотечественники“, „русскоязычные“, „россияне“, „соотечественники“, „Русский мир“, каждое из которых имеет право на существование» [24, с. 49-50].

Следует подчеркнуть, что этнолингвистами проделана огромная работа по определению роли русскокультурной среды в полиэтническом пространстве Молдовы [23; 24; 27; 28]. Любопытно и в какой-то степени закономерно, что данной темой занимаются практически только русскоязычные.

2. Во время поездок в этнографические ежегодные экспедиции в разноэтнические села Молдовы автор неоднократно констатировал, что старшее поколение в возрасте после 50 лет практически не читает молдавские газеты, потому что не понимает латинской графики, особенно это заметно в селах, где проживают представители нацменьшинств.

3. Вероятно, на такое решение при принятии республиканской Конституции повлияла Конституция СССР, которая предусматривала «равенство всех граждан СССР различных рас и национальностей. Осуществление этих прав предусматривалось политикой всестороннего развития и сближения всех наций и народностей СССР, воспитанием граждан в духе советского патриотизма и социалистического интернационализма, возможностью пользоваться родным языком и языками других народов СССР» [19, ст. 36]. 45 ст. Конституции СССР последней редакции, равно как и ст. 43 Конституции МССР 1978 г., гарантировала возможность получать образование в школе на родном языке. Немало было сделано, многое осталось нереализованным. Наибольшее благоприятствование получили языки союзных республик и русский язык, а вот что касается языков других национальных меньшинств, то они оказались заложниками системы: например, украинский язык имел такое же право на существование, как молдавский, но условия для его изучения были лишь в Советской Украине. В Молдавии же можно было учиться на молдавском и русском языках (последний считался языком межнационального общения). Молдавские школы функционировали в Украине в местах компактного проживания молдаван, они сохранились после трансформации границы между Украиной и Молдавией, осуществленной в 1940 г. Считалось, что граждане, которые хотят учиться на своем родном языке, могут беспрепятственно переехать в ту союзную республику, где созданы условия для его изучения.

4. Факт необдуманно быстрого перевода письменности гагаузов на латиницу констатировал и действующий башкан Гагаузии Михаил Формузал. «Мы неоправданно быстро пошли по пути перехода на латинскую графику», констатировал политик [40]. Напомним, что самые ранние сведения о гагаузской письменности восходят к началу XIX в. Но это были эпизодические прецеденты [41, с. 6-7].

Гагаузский язык относится к младописьменным языкам. Указом Президиума Верховного Совета МССР только в 1957 г. вводится гагаузская письменность на основе кириллицы [10, с. 80]. В 1992 г. гагаузская письменность подверглась латинизации, что значительно сблизило гагаузский и турецкий языки. В этом контексте улавливается прямая связь между румыно-молдавским примером.

Библиографический список

на русском языке:

1. Бабидунга Н. В. В начале было слово // Феномен Приднестровья (коллективная монография). Тирасполь: РИО ПГУ, 2000.
2. Базовый доклад о положении в области прав человека в Республике Молдова. Кишинев, 2003.
3. Бойко П. А. О Конституции МССР 1978 г. // Вехи молдавской государственности. Кишинев: Ассоциация ученых Молдовы им. Н. Спэтарул Милеску, 2000. 327 с.
4. Всех в румыны. В румынском парламенте придумали, как сделать граждан Молдовы румынскими гражданами // <http://www.kommersant.md/node/15263> (дата обращения: 04.05.2014).
5. «Второе румынское государство во всем должно следовать за первым, – Президент Румынии Траян Бэсеску заявил в ходе визита в Кишинев по случаю приема, приуроченного к национальному дню своей страны»/Второе румынское государство во всем должно

следовать за первым // <http://moldnews.md/rus/news/64324> (дата обращения: 14.02.2014).

6. Грек И. Департамент - это «всерьез и надолго»//Departamentul Relatii Interetniceale Republicii Moldova. Documente, date, fapte, comentari. Chisinau: Cartea Moldovei, 2003. P. 27-28 (часть на молдавском языке). С. 31 (часть на русском языке).

7. Губогло М. Н. Переломные годы. Т. 1. Мобилизованный лингвизм. М.: ЦИМО, 1993. 302 с.

8. Губогло М. Н. Национальные меньшинства Молдовы: генезис и типология идентичности//В лабиринтах самоопределения. Т. 1. Этническая мобилизация национальных меньшинств/Автор-составитель и отв. ред. М.Н. Губогло. М.: «Старый сад», 2003. 416 с.

9. Губогло М. Н. Тяжкое бремя конкурирующих идентичностей. Опыт Приднестровья // Ежегодный исторический альманах Приднестровья. 2000. № 4. С. 13-35.

10. Губогло М. Н. Русский язык в этнополитической истории гагаузов. М., Старый сад, 2004. 432 с.

11. Губогло М. Н. Именем языка. М.: Наука, 2006. -498 с.

12. Девятков А. Контуры румынской политики в отношении Республики Молдова//http://www.perspektivy.info/history/kontury_rumynskoj_politiki_v_otnoshenii_respubliki_moldova_2012-07-08.htm (дата обращения: 29.12.2013).

13. Закон №. 3465 от 01.09.1989 О функционировании языков на территории Молдавской ССР//Veștile №. 9 статья №: 217 Глава I, ст. I.

14. Закон «О воинской службе граждан ССР Молдова»//Бюлетинул Официал, № 008 дин 04.09.1990.

15. Закон Республики Молдова о гражданстве//Monitorul Oficial, nr. 006 din 30.06.1991 (Закон аннулирован 10.08.2000).

16. Закон № 691 «О Декларации о независимости Республики Молдова» принят 27.08.1991//Monitorul Oficial, nr. 011 din 30.12.1991.

17. Закон № 1024 «О гражданстве»//Monitorul Oficial, nr. 098 din 10.08.2000.

18. Кишинев стал столицей секс-туризма // <http://givemenews.ru/post/show/?id=381>(дата обращения: 05.12.2016).

19. Конституции МССР 1978 г.

20. Конституции СССР, 1978.

21. Конституционный закон ПМР «О гражданстве». Принят Верховным Советом ПМР 10 июля 2002 г. // Собрание актов законодательства ПМР № 30, 29 июля 2002 г. С. 5642-5643.

22. Лейтин Д. Д. Теория политической идентичности // Этническая мобилизация и межэтническая интеграция. М., 1999. 404 с.

23. Млечко Т. Быть или не быть? Русский язык в системе образования Республики Молдова. 1989-1999. Кишинев: Инесса, 1999. 312 с.

24. Млечко Т. Русская языковая личность ближнего зарубежья. Кишинев, Славянский университет Республики Молдова, tipogr. «valinex», 2013. 437.

25. Молдавские ведомости № 27 (827). 2006. 12 апреля. С. 2.

26. Остапенко Л. В., Субботина И. А., Нестерова С. Л. Русские в Молдавии. Двадцать лет спустя... Этносоциологическое исследование. М.: ИЭА РАН, 2012. 403 с.

27. Погорелая Е. Русскоязычие: контексты и подтексты языковой реформы последнего десятилетия XX века. Тирасполь, 2003. 385с.

28. Погорелая Е. Бесконфликтная коммуникация: языковое измерение толерантности. Тирасполь, 2010.– 256 с.

29. Преамбула к закону Республики Молдова «О функционировании языков на территории Молдавской ССР» // Вести. 1989. № 9.

30. Русское слово. 2010. 11 июня. № 22 (283). С. 6.

31. Секс-туризм в Молдове // <http://forum.md/845520> (дата обращения: 05.05.2014);

32. Сидоров М. И. Рамочная конвенция в процессе приведения национального законодательства в соответствие с международными нормами // Conventia-cadru pentru protectia minoritatilor nationale: mecanismul de implementare. Din materialele seminarului international, Chisinau: Comrat, Balti, 9-11 noiembrie, 1999. Pp. 46.

33. Степанов В. П. Украинцы Республики Молдова. Кишинев, 2007. 712 с.

34. Степанов В. П. Грани идентичностей. Кишинев, 2010. 596 с.

35. Страна секс-туризма и ВИЧ//<http://www.moldovanova.md/ru/publications/show/40/> (дата обращения: 05.05.2014);

36. Тишков В.А. Русский мир: смысл и стратегии/Стратегии России. 2007. № 7//http://sr.fondedin.ru/new/fullnews_arch_to.php?subaction=showfull&id=1185274651&archive=1185275035&start_from=&ucat=14&

37. Тишков В. А. Переписи населения и конструирование идентичностей//http://www.valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/kollektivn_na_puti_k_perepisi_n.html; Этнологический мониторинг переписи населения / Под ред. В. В. Степанова. М.: ИЭА РАН, 2011. 552 с.

38. Траян Бэсеску обвинил Украину в «разделении румын на румын и молдаван»// <http://novostimoldova.ru/vmire/92-vmire/868-romani-moldoveni> (дата обращения: 14.02.2014);

39. Указ № 202 от 21 сентября 1992 г. «О некоторых мерах по обеспечению исполнения законодательства о государственном языке».

40. Формузал М. «Мы неоправданно быстро пошли по пути перехода на латинскую графику», констатировал политик// http://i-news.kz/news/2011/04/27/5200410-glava_gagauzii_my_rotoropilis_s_perevodo.html (дата обращения: 04.05.2014.).

41. Чеботарь П. А. Гагаузская художественная литература (50-80 гг. XX века). Очерки. Кишинев, 1993. 122 с.

42. Шорников П. Законодательная база гражданского конфликта в Республике Молдова // Вестник Приднестровского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2001. № 2

43. Шорников П. М. Движение гагаузского народа за автономию в период кризиса СССР // История и культура гагаузов. Сост. С. Букулгар (коллект.моногр.). Кишинэу, Pontos, 2006. 748 с.

44. <http://www.kp.md/online/news/1408669> (дата обращения: 12. 12. 2013).

на румынском языке:

45. Gutu V., Balan E., Stanila L. Relatiile interetnice - componenta relatiilor sociale//Мысль. 2002. Декабрь. № 4(18). Кишинев. P. 45-52.

46. Fruntașu Iu. O istorie Etnopolitica a Basarabiei: 1812-2002. Chisinau, Cartier, 2002. 592 p.

47. Recensamintul populatiei, 2004; Перепись населения, 2004; Population census 2004//<http://www.statistica.md/pageview.php?l=ro&ide=295&id=2234> (дата обращения: 14.05.2014).

References

in Russian language:

1. Babilunga N. V. In the beginning was the word // Phenomenon of Transnistria (collective monograph). Tiraspol: RIO PSU, 2000.

2. Basic report on the situation of human rights in the Republic of Moldova. Chisinau, 2003.

3. Boyko P. A. About the Constitution of the MSSR of 1978 // Milestones of the Moldovan statehood. Chisinau: Association of Scientists of Moldova. N. Spartarul Milescu, 2000. 327 p.

4. All the Romanians. In the Romanian parliament, they invented how to make Moldovan citizens Romanian citizens // <http://www.kommersant.md/node/15263> (circulation date: 04.05.2014).

5. “The second Romanian state should follow the first in everything, - Romanian President Traian Basescu said during his visit to Chisinau on the occasion of the reception, timed to coincide with the national day of his country” / The second Romanian state should follow the first in

everything // <http://moldnews.md/rus/news/64324> (appeal date: 02/14/2014).

6. *Greek I.* The Department is “seriously and for a long time” // Departamentul Relatii Interetnice al Republicii Moldova. Documente, date, fapte, comentarii. Chisinau: Cartea Moldovei, 2003. R. 27-28 (part in the Moldovan language). P. 31 (part in Russian).

7. *Guboglo M. N.* The breaking point. T. 1. Mobilized linguistics. M.: CIMO, 1993. 302 p.

8. *Guboglo M. N.* National minorities of Moldova: the genesis and typology of identity // In the labyrinths of self-determination. T. 1. Ethnic mobilization of national minorities / Author-compiler and resp. ed. M.N. Guboglo. M.: “Old Garden”, 2003. 416 p.

9. *Guboglo M. N.* The heavy burden of competing identities. Experience of Transnistria // Annual historical almanac of Transnistria. 2000. No. 4. P. 13-35.

10. *Guboglo M.N.* Russian language in the ethnopolitical history of the Gagauz. M., Old Garden, 2004. 432 p.

11. *Guboglo M. N.* In the name of the language. M.: Science, 2006. - 498 p.

12. *Devyatkov A.* Contours of the Romanian policy towards the Republic of Moldova // http://www.perspektivy.info/history/kontury_rumynskoj_politiki_v_otnoshenii_respubliki_moldova_2012-07-08.htm (appeal date: 29.12.2013).

13. Law Nr. 3465 of 09/01/1989 On the functioning of languages in the territory of the Moldavian SSR // Veștile Nr. 9 Article No.: 217 Chapter I, Art. I.

14. The Law “On the Military Service of Citizens of the Soviet Socialist Republic of Moldova” // Buletinul Oficial, No. 008 Din 04.09.1990.

15. The law of the Republic of Moldova on citizenship // Monitorul Oficial, nr. 006 din 06/30/1991 (The law was repealed on August 10, 2000).

16. Law No. 691 “On the Declaration of Independence of the Republic of Moldova” adopted on August 27, 1991 // Monitorul Oficial, nr. 011 din 12/30/1991.

17. Law No. 1024 “On Citizenship” // Monitorul Oficial, nr. 098 din 08/10/2000.

18. Chisinau became the capital of sex tourism // <http://givemenews.ru/post/show/?id=381> (referral date: 12/05/2016).

19. Constitution of the MSSR 1978

20. Constitution of the USSR, 1978.

21. The constitutional law of the PMR “On Citizenship”. Adopted by the Supreme Council of the PMR on July 10, 2002 // Meeting of the legislation of the PMR No. 30, July 29, 2002. p. 5642-5643.

22. *Leitin D.D.* The Theory of Political Identity // Ethnic Mobilization and Interethnic Integration. M., 1999. 404 p.

23. *Mlechko T.* To be or not to be? Russian language in the educational system of the Republic of Moldova. 1989-1999. Chisinau: Inessa, 1999. 312 p.

24. *Mlechko T.* Russian language personality of the near abroad. Chisinau, Slavic University of the Republic of Moldova, tipogr. “Valinex”, 2013. 437.

25. Moldovan Gazette No. 27 (827). 2006. April 12. S. 2.

26. *Ostapenko L.V., Subbotina I.A., Nesterova S.L.* Russians in Moldavia. Twenty years later ... Ethnological research. M.: IEA RAS, 2012. 403 p.

27. *Pogorela E.* Russian-speaking: contexts and implications of language reform of the last decade of the twentieth century. Tiraspol, 2003 385s.

28. *Pogorela E.* Non-Conflict Communication: The Language Dimension of Tolerance. Tiraspol, 2010. 256 p.

29. Preamble to the Law of the Republic of Moldova “On the Functioning of Languages in the Territory of the Moldavian SSR” // News. 1989. № 9.

30. Russian word. 2010. June 11th. No. 22 (283). P. 6.

31. Sex tourism in Moldova // <http://forum.md/845520> (circulation date: 05/05/2014);

32. Sidorov M.I. Framework Convention in the process of harmonizing national legislation with international standards // Conventia-cadru pentru protectia minority nationwide: mecanismul de implementare. Din materialele seminarului international, Chisinau: Comrat, Balti, 9-11 noiembrie, 1999. P. 46.

33. Stepanov, V.P. Ukrainians of the Republic of Moldova. Chisinau, 2007. 712 p.

34. *Stepanov V.P.* Facets of Identities. Chisinau, 2010. 596 p.

35. Country of sex tourism and HIV // <http://www.moldovanova.md/ru/publications/show/40/> (circulation date: 05/05/2014);

36. Tishkov V.A. Russian World: Meaning and Strategies / Strategies of Russia. 2007. № 7 // http://sr.fondedin.ru/new/fullnews_arch_to.php?Subaction=showfull&id=1185274651&archive=1185275035&start_from=&ucat=14 &

37. *Tishkov V.* Population censuses and identity construction // http://www.valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/kollektivn/na_puti_k_perepisi_n.html; Ethnological monitoring of the census / Ed. V.V. Stepanov

38. Traian Basescu accused Ukraine of “splitting the Romanians into Romanians and oldovans” // <http://novostimoldova.ru/vmire/92-vmire/868-romani-moldoveni> (appeal date: 02/14/2014).

39. Decree No. 202 of September 21, 1992 “On some measures to ensure the implementation of legislation on the state language.”

40. M. Formuzal. “We unreasonably quickly chose the transition to the Latin script,” the politician stated // http://i-news.kz/news/2011/04/27/5200410-glava_gagauzii_my_potoropilis_s_perevodo.html (04.05). 2014.).

41. *Chebotar P.A.* Gagauz fiction (50-80 years of the twentieth century). Essays. Chisinau, 1993. 122 p.

42. Shornikov P. Legislative base of civil conflict in the Republic of Moldova // Bulletin of the Transnistrian University. Series: Humanities, 2001. No. 2

43. *Shornikov P. M.* The movement of the Gagauz people for autonomy during the crisis of the USSR // History and culture of the Gagauz. Comp. S. Buklgar (collective monogr.). Chisinau, Pontos, 2006. 748 c.

44. <http://www.kp.md/online/news/1408669> (дата обращения: 12. 12. 2013).

in romanian language:

45. *Gutu V., Balan E., Stanila L.* Interethnic Relations - the Social Relations Component // Thought. 2002. December. No. 4 (18). Kishinev. R. 45-52.

46. *Fruntașu Iu. An.* Ethnological History of Bessarabia: 1812-2002. Kishinev. Cartier, 2002. 592 p.

47. Population Census, 2004; Population Census, 2004; Population census 2004//<http://www.statistica.md/pageview.php?L=ro&idc=295&id=2234> (circulation date: 14/05/2014).

УДК 433.94(47)

UDC 433.94(47)

ЧЕНСКАЯ Т.В.

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: tanechka-che@yandex.ru

НОВИКОВ В.С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: tanechka-che@yandex.ru

CHENSKAYA T.V.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of History of Russia, Orel State University

E-mail: tanechka-che@yandex.ru

NOVIKOV V.S.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Computer Science, Orel State University

E-mail: tanechka-che@yandex.ru

ШКОЛЫ КРЕСТЬЯНСКОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В РОССИЙСКОЙ ДЕРЕВНЕ

SCHOOLS OF PEASANT YOUTH IN THE CONTEXT OF THE PERSONNEL POLICY OF THE SOVIET STATE IN THE RUSSIAN COUNTRYSIDE

В статье раскрывается деятельность новых для советской деревни 20-х – 30-х гг. учебных заведений по подготовке сельскохозяйственных кадров – школ крестьянской (колхозной) молодежи, ставших неотъемлемым фактором жизни советской деревни в период подготовки и проведения коллективизации аграрного сектора.

Ключевые слова: ШКМ, деревня, сельскохозяйственные кадры, индустриализация, коллективизация, крестьянство.

The article reveals the activities of the new educational institutions for the Soviet countryside of the 20s - 30s which were aimed at training agricultural personnel – schools of peasant (collective farm) youth, which became an indispensable factor in the life of the Soviet village during the preparation and collectivization of the agricultural sector.

Keywords: SPY, village, agricultural personnel, industrialization, collectivization, peasantry.

Модернизация аграрного сектора, вызванная начавшейся индустриализацией промышленности непосредственно отразилось на системе образования и кадровой политике советского государства в российской деревне. В сельском хозяйстве, как и в промышленности, правительство выдвинуло задачу массовой подготовки сельскохозяйственных кадров из бедняцких и батрацких групп населения деревни. Особенностью подготовки кадров, в том числе и сельскохозяйственной интеллигенции являлся классовый подход, значимость которого все больше усиливалась в период коллективизации. Ставилась задача формирования нового типа личности. Это означало изменение ее внутреннего, духовного мира, основу которого должны были составить, прежде всего, политические и идеологические ценности и установки большевизма. Способы профессиональной подготовки батрачества были достаточно многообразными: курсы, школы механизации, сельскохозяйственные техникумы и вузы. ЦК ВКП(б) ориентировал местные партийные ячейки на выдвижение в состав курсантов и других производственных курсов в первую очередь представителей батрацко-бедняцких слоев деревни. В постановлении ЦК ВКП(б) от 4 марта 1929 г. «О работе среди сельхозрабочих» перед конференциями кооперативных органов и союза сельскохозяйственных

рабочих ставилась задача обеспечить первоочередную подготовку батраков на тракторных и других производственных курсах и учебных заведениях [10, с. 12]. Позже, в сентябре и октябре 1929 г. в постановлениях ЦК партии «О массовой работе в районах организаций МТС», «О вовлечении батрачества в кооперацию и колхозы» также подчеркивалась необходимость развертывать работу по отбору курсантов, прежде всего, из среды батрацкой молодежи [11, с.с. 200, 216]. Кандидатуры, рекомендованные на курсы механизаторов, трактористов, шоферов, ремонтных рабочих обсуждались на общих собраниях батраков и бедноты, а также на заседаниях сельрабочкомов.

Новым типом учебных заведений для подготовки кадров были школы крестьянской молодежи (ШКМ). Обучение в них, рассчитанное на 3 года, носило производственный характер. Общественно-практическая работа юношей и девушек, как правило, проходила в совхозах и сельскохозяйственных кооперативах. ШКМ была не только образовательным, но и культурно-политическим центром деревни. Строительство ШКМ шло по двум основным направлениям: по пути открытия новых школ и по пути реорганизации существующих в сельских районах семилеток и низших сельскохозяйственных учебных заведений. Наркомпрос РСФСР со-

вместно с ЦК ВЛКСМ в мае 1927 г. издал директиву, предусматривающую пути и порядок преобразования всех семилеток и школ второй ступени в деревне в ШКМ. Это мероприятие Наркомпрос расценивал как реформу школьной системы в деревне, проведение которой включало следующие моменты:

1. Переход пятых, sixth и седьмых групп школ-семилеток и девятилеток и первого концентратора школ второй ступени на программы и методы, по которым работали существующие к тому времени ШКМ.,
2. Создание необходимой производственной базы (учебного хозяйства и мастерских) и обеспечение школ агрономическим персоналом.
3. Улучшение социального состава учащихся.

Согласно постановлению Наркомпроса от 5 февраля 1930 г., каждая ШКМ должна была принять специальное направление, например: полеводческое, молочного животноводства, льноводства и т. д., с тем, чтобы обеспечить подготовку кадров массовых квалификаций, в которых ощущалась нужда в данном районе. Профиль однокомплектных ШКМ устанавливался в соответствии с ведущей отраслью хозяйства района, а профиль многокомплектных школ отражал его различные направления. В целях сохранения политехнического характера образования обеспечивалось достаточное знакомство со смежными отраслями хозяйства.

Неимущая часть учащихся ШКМ получали стипендию. Наркомпрос установил следующий минимальный размер стипендии на одного учащегося ШКМ в месяц, исчисленный в натуральной форме: мука – 50 фунтов; мясо, крупы – 7,5 фунта; овощи (картофель, свекла, морковь и др.) – 80 фунтов; сахар – 2 фунта; жиров – 3 фунта; чай из расчета 1 фунт на 30 человек; соль – 1,5 фунта; лука – 2 фунта; приправы на 10 копеек [1, л. 4]. Социальный состав ШКМ был неоднородным: дети рабочих совхозов, батраков, бедняков, середняков, зажиточных селян, детдомовцы и прочие, как например в 1927 – 1928 гг. в Орловском округе (см. таблицу 10):

Таблица 10. [7, л. 3]

ШКМ	Кол-во учащихся	Батраков	Бедняков	Средняков	Зажиточных	Детей детдомов	Служащих	Прочих
Красно-Октябрьская	85	3	38	27	–	14	3	–
Кричская	87	16	57	14	–	–	–	–
Упаловская	136	13	69	54	–	1	–	–
Корсунская	65	4	16	45	–	–	–	–
Галунская	125	8	44	66	–	1	3	3
Чекрянская	84	3	45	33	–	5	2	1
Кривцовская	52	–	11	45	–	–	–	–
Петровская	47	–	22	18	–	–	2	1
Итого	681	47	302	302	–	21	10	5

Из приведенных данных видно, что в ШКМ преобладали батраки, бедняки и середняки. Это было напря-

мую связано с классовым подходом к образованию, дети чуждых социальных элементов ограничивались в праве на получение образования. На XV съезде ВКП(б) было принято решение «...расширить сеть ШКМ и принять ряд мер к укреплению в них ядра батрацко-бедняцкой молодежи (увеличение стипендий, отпуска средств на содержание общежитий для батраков и маломощных бедняцких детей и т. п.)» [12, с. 310]

Производственной базой для школ крестьянской молодежи являлись школьные земельные участки, на которых сами школьники проводили практические работы. Учащиеся этих школ активно участвовали в делах сельского совета, кооперации, школ первой ступени, в красных уголках. ШКМ вели широкую производственно-агрономическую и общественно-политическую работу среди населения. Производственное обучение в ШКМ охватывало следующие виды работы: организация показательных опытов и улучшений в крестьянских хозяйствах по заданиям школы, согласованным с домохозяевами, практические занятия в хозяйстве школы и общественно-агрономическая – очистка и сортировка семян, борьба с сорняками, работа на прокатных пунктах. Вот несколько примеров: ученики Коломенской ШКМ (Московской губернии) сумели увеличить удои коровы в полтора раза, снизив одновременно себестоимость молока в два раза, внесение минеральных удобрений повысило урожайность в 1,5 – 2 раза. В селе Монино (Смоленская губерния) утеплили 17 скотных дворов, поставили 4 кормушки, очистили 500 пудов зерна, заложили несколько десятков опытов по обработке почвы. Егорьевская ШКМ отсортировала крестьянам 350 пудов семян льна [1, л. 39.]

Сеть ШКМ разрасталась и одновременно рос и охват школами молодежи. По данным Московской губернии в 1924 – 1925 гг. было 21 ШКМ (1100 учащихся); в 1925 – 1926 гг. – 36 ШКМ (2200 учащихся); в 1926 – 1927 гг. – 45 ШКМ (4200 учащихся); в 1927 – 1928 г. – 54 ШКМ. Состав учащихся этих школ по полу и возрасту был следующим: 1925 – 1926 уч. г. девушек – 12,5 %, юношей – 77,5%; в 1926 – 1927 уч. г. девушек – 27%, юношей 73%, а по возрасту до 14 лет – 40%, старше 14 лет – 60% [3, л. 124]. В первые годы работы ШКМ процент девушек в школе едва достигал 10%. Зачастую в ШКМ не было ни одной девушки. Как известно, крестьянин с узкохозяйственной точки зрения считал излишним обучать дочь. Из школы I ступени девочку берут потому, что нужна нянька или помощница матери. Учить девушку в повышенной школе – «нет расчёта», ибо скоро замуж. Этим и объясняется тот факт, что среди неграмотной деревенской молодежи 2/3 ее составляли девушки. Даже в 1930 г. лишь до 26% девушек посещали школу [9, с. 34]. В 1926 – 1927 году в РСФСР насчитывалось 629 ШКМ с 60 тыс. учащихся в т. ч. и женского пола [4, л. 101].

ШКМ обеспечивались периодическими изданиями и учебными пособиями, такими как сельскохозяйственная хрестоматия «Пионер обновленной земли», учебник физики Красикова [5, л. 21]. Из периодических изданий выписывались такие журналы и газеты как

«Смена», «Хочу все знать», «Сам себе агроном», «На путях к новой школе», «Народный учитель», «Правда», «Комсомольская правда», «Беднота» и местные районные издания [8, л. 125].

Кроме школ крестьянской молодежи, развивались еще вечерние школы и курсы крестьянской молодежи [4, л. 101]. В 1930 – 1931 гг. школы крестьянской молодежи были преобразованы в школы колхозной молодежи. Работа этих школ должна была быть подчинена задачам коллективизации, являясь одной из основных форм подготовки кадров массовых квалификаций для коллективных хозяйств.

По инициативе Наркомпроса в 1930 г. был создан типовой договор между ШКМ и колхозом, совхозом, МТС, где указывалось, что ШКМ является основной формой подготовки кадров массовой квалификации. В 1931 г. все ШКМ были переведены на непрерывный учебный год, с тем, чтобы летом учащиеся приобретали практические навыки работы в сельском хозяйстве. Их работа во время производственной практики оценивалась в трудоднях наравне с трудом колхозника. Для учащихся старше 16 лет, умеющих читать и писать, создавались вечерние ШКМ. В день занятий их отпускали с работы на 2 часа раньше. После двух лет учебы в школе выпускали трактористов, животноводов, полеводов.

Повсеместно заключались договора между ШКМ с колхозами, где оговаривались взаимные обязательства: колхозы выделяли для школ опытно-агрономические участки, помогали наладить работу школьных масте-

ских, ШКМ брали обязательства наладить работу по агронеграмотности в колхозах и совхозах, создавали полеводческие животноводческие бригады. Так, в Хотьковской школе (Орловская область) из агрономических дисциплин преподавались: полеводство, животноводство, сельскохозяйственная механика и кооперация. Специально изучали огородничество, садоводство, пчеловодство. Парковская ШКМ, Лыковского уезда провела двухнедельные сельскохозяйственные курсы, крестьяне в результате, провели ряд изменений в своих хозяйствах [2, л. 69]. Опытный агроучасток при Кинельском отделении организовал четыре сельхозкружка и трехнедельные агрокурсы батрацкого актива деревни. В Инсурском районе были организованы бригады агропропагандистов. Все секретари ячеек КСМ проходили курсы по ликвидации агронеграмотности. По шести районам Самарского округа было организовано 62 сельскохозяйственных кружка, при избах-читальнях – консультации, проводились специальные краткосрочные курсы [6, л. 2].

Таким образом, ШКМ сыграли существенную роль в решении проблемы кадрового голода в российской деревне и ликвидации агронеграмотности населения. Ставка государства на батрацко-бедняцкий состав обучающихся школьников обеспечило ему социальную поддержку и надежных союзников в деревне при проведении коллективизации.

Библиографический список

1. Российский Государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ) Ф. М-1. Оп. 23. Д. 629.
2. РГАСПИ Ф. М-1. Оп. 23. Д. 627.
3. РГАСПИ Ф. М-1. Оп. 23. Д. 724.
4. РГАСПИ Ф. М-1. Оп. 23. Д. 772.
5. РГАСПИ Ф. М-1. Оп. 23. Д. 432.
6. РГАСПИ Ф. М-1. Оп. 23. Д. 938.
7. Государственный архив Орловской области (ГАОО) Ф. П.-48. Оп. 1. Д. 324.
8. ГАОО Ф. 1087. Оп. 1. Д. 1476.
9. Коммунистка. 1926 № 5.
10. Известия ЦК ВКП(б). 1929. № 10.
11. Коллективизация сельского хозяйства. Важнейшие постановления коммунистической партии и Советского правительства. 1927 – 1935 гг. М., 1957.
12. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. М., 1984 Т. 4.

References

1. Russian State Archive of Socio-Political History (RSASPH) Fund. M-1. Inventory 23. Case 629.
2. RSASPH. Fund. M-1. Inventory 23. Case 627.
3. RSASPH. Fund. M-1. Inventory 23. Case 724.
4. RSASPH. Fund. M-1. Inventory 23. Case 772.
5. RSASPH. Fund. M-1. Inventory 23. Case 432.
6. RSASPH. Fund. M-1. Inventory 23. Case 938.
7. State Archive of Orel Region (SAOR). Fund. P.-48. Inventory 1. Case 324.
8. SAOR. Fund 1087. Inventory 1. Case 1476.
9. Kommunistka. 1926, № 5.
10. News of the Central Committee of the CPSU (b). 1929. № 10.
11. Collectivization of agriculture. The most important resolutions of the Communist Party and the Soviet government. 1927 – 1935. Moscow, 1957.
12. CPSU in resolutions and decisions of congresses, conferences and plenums of the Central Committee. Moscow, 1984. Vol. 4.

УДК 94(47).083.5-283.3-35

UDC 94(47).083.5-283.3-35

ЧУВАРДИН Г.С.

доктор исторических наук, доцент, кафедра истории
России, Орловский государственный университет име-
ни И.С. Тургенева
E-mail: wodantag@mail.ru

CHUVARDIN G.S.

Doctor of historical Sciences, associate Professor, Department
of Russian history, Orel State University
E-mail: wodantag@mail.ru

ВЕЛИКИЕ КНЯЗЬЯ РОМАНОВЫ «В ИЗГНАНИИ»: ПРОБЛЕМА ПОЛИТИЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

THE GREAT PRINCES OF THE ROMANOV «IN EXILE»: THE PROBLEM OF POLITICAL IDENTITY

В статье рассматриваются судьбы основных представителей Фамилии великих князей Романовых в эмиграции в 1920-1930 годы. В контексте биографического подхода анализируется система ценностных ориентиров и особенности политического противостояния великих князей Николая Николаевича-младшего и Кирилла Владимировича. Выявляются основные причины поражения сторонников реставрации монархии.

Ключевые слова: эмиграция, великие князья, гвардия, легитимизм, монархия, реставрация.

The article discusses the fate of the main representatives of the Names of the great princes of the Romanovs in exile in the years 1920-1930. In the context of the biographical approach, the system of value orientations and features of the political confrontation of Grand Dukes Nikolai Nikolaevich Jr. and Kirill Vladimirovich are analyzed. The main reasons for the defeat of the supporters of the restoration of the monarchy are revealed.

Keywords: emigration, Grand Dukes, guard, legitimism, monarchy, restoration.

С определенными оговорками можно утверждать, что на современном отрезке времени Россия, по-прежнему, находится на историческом перепутье, осуществляя выбор между дореволюционным имперско-православным и коммунистическим культурно-историческими идеалами, формируя при этом новое понимание своей исторической миссии.

Сложная геополитическая и социально-экономическая ситуации постоянно провоцируют рассуждения о необходимости дальнейшего укрепления государственной власти, что рассматривается как важнейший приоритет внутренней и внешней политики последнего десятилетия. При этом в качестве одного, пусть и не явно ангажируемого, но наиболее устойчивого проекта, связанного со своеобразным историческим идеалом, органически вписывающимся в ментальное пространство русского человека, называется монархия. Данную особенность переживания самодержавия неославянофил и панславист Д.А. Хомяков связывал «с особой», присущей духу русского народа «потребностью» [14, с. 268-269].

Таким образом, тема монархического вектора развития нашего государства сохраняет очевидную актуальность и порождает необходимость апелляции к нашему историческому прошлому.

Вданной статье затрагивается тема особенностей выживания российской монархии после 1917 г. в изгнании. Мы попытаемся проследить судьбу наиболее важных представителей династии Романовых, вплоть до конца 1930-х гг., когда значительная их часть сошла с политической сцены, а возможность реставрации по-

теряла свою историческую актуальность. В советской России конца 1930-х гг. также сложилось единодержавие в формате сталинского авторитаризма, напоминающего имперский монархический идеал.

Следует отметить, что в своем историческом развитии монархия в России прошла четыре основных этапа:

- раннефеодальный;
- сословно-представительный;
- этап абсолютной монархии;
- конституционный.

Последний этап обозначился в условиях 1-ой русской революции (1905-1907 гг.), и находился в стадии становления. Приобрести законченный вид российской конституционной монархии было не суждено – 2 марта 1917 г. последний российский император отрекся от престола и в стране установилось межвременье, ознаменовавшее начало фазы перехода к новому цивилизационному типу.

После февральских событий 1917 г. предполагалось, что дальнейший характер российской государственности будет определен Учредительным собранием, но 25 октября в России начался новый исторический эксперимент, окончательно похоронивший возможность реставрации.

После победы большевиков началось последовательное искоренение «старого мира» и, в первую очередь, его монархического основания. При этом следует подчеркнуть, что в качестве основного противника советской власти выступал не конгломерат буржуазных политических партий, а Императорская Фамилия. Это было обусловлено тем, что с именами его основных

представителей лидеры политических движений буржуазного, монархического и даже умеренного левого толка связывали возможность отпора большевизму и реставрации.

Следует отметить, что к началу XX в. в состав Императорской Фамилии входило 42 прямых потомков Павла I по мужской линии и 8 супруг сыновей и внуков императоров [13, с. 9]. К 1917 г. Императорская Фамилия увеличилась до 65 человек, включая князей императорской крови (линия великого князя Константина Константиновича). Правящий Дом возглавлял старший сын Александра III и великой княгини Марии Фёдоровны, дочери датского короля Кристиана IX, Николай II.

Основная часть Романовых, оставшихся в России после 1917 г., была физически устранена. Из 18 их представителей, убитых большевиками, наиболее трагическая участь постигла великих князей (далее в. к. – *прим.: Г.Ч.*) Павла Александровича, Дмитрия Константиновича, Николая и Георгия Михайловича, расстрелянных в январе 1919 г. в Петропавловской крепости, как заложников в ответ на казнь в Германии Розы Люксембург и Клары Цеткин, а также Сергея Михайловича, казнённого в 1919 г. в Алапаевске (тело великого князя было сброшено в шахту). Также были убиты император Николай II и возможные наследники престола цесаревич Алексей Николаевич и брат царя Михаил Александрович. Последний был тайно похищен из гостиницы в Перми и зверски убит чекистами 1918 г.

Из России удалось выехать 47 представителям бывшего правящего Дома. Из них объединить и возглавить контрреволюционные силы, а со временем и занять престол могли:

1) в качестве главного претендента – в. к. Кирилл Владимирович, сын старшего брата Александра III в. к. Владимира Александровича (командующий войсками Гвардии и СПб. ВО), морской офицер (на 7.03.1917 г. Свиты Е.И.В. контр-адмирал), участник русско-японской войны. В. к. был одним из немногих выживших после взрыва 31.03.1904 г. на эскадренном броненосце «Петропавловск» [8]. Он всю жизнь страдал от последствий этой страшной катастрофы, как физически [11, с. 387], так и психически. В своих воспоминаниях в. к. писал: «У меня появился страх перед морем... Эта естественная реакция психики стала настоящей бедой, потому что постоянно мешала моей карьере» [5, с. 207]. Тем не менее, в 1912 г. в. к. окончил Морскую академию [5, с. 207] и некоторое время командовал крейсером «Олег». Во время войны, в 1916 г., он получил звание контр-адмирала и с 16.03.1915 г. возглавлял Гвардейский экипаж (после болезни и смерти контр-адмирала графа Н.М. Толстого [7, с. 263]).

2) Второй значимой фигурой являлся в. к. Николай Николаевич-младший, занимавший в начале Первой мировой войны пост Верховного главнокомандующего всеми сухопутными и морскими силами Российской Империи. После летнего отступления 1915 г. он был смещен с занимаемого поста и отправлен наместни-

ком на Кавказ. С 1919 г. в. к. находился в эмиграции, где до 1922 г. жил в Италии, а затем до своей смерти, произошедшей в январе 1929 г., – во Франции. Ряд исследователей полагает, что в.к. был посвящен в тайны февральского заговора, и, по всей вероятности, мог занять Престол на основании решения Учредительного собрания. Еще более фантастическую версию озвучивает в свих воспоминаниях М. Палеолог. Он указывает что «душой» заговора, «направленного на спасение Отечества», являлись великие князья «владимировичи» (Кирилл, Борис и Андрей; при возможном участии их матери в. к. Марии Павловны). Они собирались с помощью 4-х гв. полков, Преображенского, Измайловского, Павловского и л.-гв. Казачьего, а также эскадрона л.-гв. Гусарского Его В.: совершить «дворцовый переворот»; добиться отречения императора от Престола; «заточить» императрицу в монастырь, а Николая Николаевича-младшего сделать регентом при цесаревиче Алексее. Возглавить заговор предлагалось в. к. Дмитрию Павловичу. Но он отказался [9, с. 676].

Столь активное участие «владимировичей» в «возможном перевороте» не являлось случайностью – заговор можно было расценивать, как месть за опрометчивый шаг Николая II, связанный с «изгнанием» Кирилла Владимировича (при этом в. к. был лишен звания и награды), и последовавшей за этим отставкой его отца в. к. Владимира Александровича. Этой «мести», в первую очередь, хотела Мария Павловна, которая не могла простить оскорбления в адрес своего сына и мужа. Это был конфликт династического порядка – судьба России волновала великих князей в меньшей степени;

3) Наконец, еще одним претендентом на престол мог стать в. к. Дмитрий Павлович, сын умершего в 1919 г. младшего брата Александра III Павла Александровича. До войны Дмитрий Павлович служил в л.-гв. Конном полку, был отличным спортсменом и принимал участие в российском олимпийском движении. В 1912 г. возглавил российскую сборную на V Олимпийских играх (на которых в. к. Кирилл Владимирович был официальным представителем России [5, с. 218]). Накануне войны он вместе с дворцовым комендантом генералом В.Н. Воейковым продолжал развивать спорт, как элемент «оздоровления народа» и повышения боеспособности русской армии.

В русской истории Дмитрий Павлович оставил след, как один из «убийц» Г. Распутина. Генерал В.Н. Воейков отмечал, что «предательство» в. к. принесло «большое горе» царской чете, так как «Их Величества» с детства «любили и баловали» Дмитрия, и находились с ним «в самых близких отношениях» [2, с. 205].

Данный инцидент нанес серьезный удар по военной карьере князя, он был отправлен в Персию, в отряд генерала Н.Н. Баратова, как отмечалось в коллективном письме великих князей Николаю II, «на его полную гибель» [2, с. 208] (схожая, но менее суровая, участь постигла «владимировичей»: Кирилл был направлен «с инспекцией» в Архангельск и Колу, а Андрей в силу «его слабого здоровья» – на Кавказ [9, с. 700]).

После «октябрьского переворота» Дмитрий Павлович перешел на военную службу в британскую армию и эмигрировал в Великобританию. Затем жил в США и Франции, где у него был ряд ярких романов, в том числе и с Коко Шанель.

Дмитрий Павлович политикой не занимался, предпочтя ей коммерческую деятельность. Этой линии придерживалось большинство представителей Фамилии Романовых в эмиграции. Их позицию достаточно четко озвучил в. к. Петр Николаевич: «Считаю своим долгом, как член семьи Романовых, стоять вне всяких партий, союзов и политических агитаций, в какой бы форме они не проявлялись» [3; д. 12, л. 501]. Тем не менее, Дмитрий Павлович входил в состав «руководства» («Совет по делам военным и морским») легитимистского движения и периодически выполнял отдельные «поручения» в. к. Кирилла Владимировича.

При рассуждении о политической судьбе русской монархии в изгнании целесообразно остановиться на фигурах в. к. Кирилла и Николая Николаевича-младшего.

Николай Николаевич-младший с 1922 г. проживал в Париже. 16.11.1924 г. он возглавил Русский Общевоинский союз (далее РОВС – *прим.: Г.Ч.*), созданный бароном П.Н. Врангелем 1 сентября того же года на основе консолидации остатков «белой гвардии», подпитываемых идеей «непредрешенчества». Врангель являлся серьезным конкурентом для многих политических сил и, в первую очередь, великих князей, борющихся за политическое влияние. В результате, он был не только «оттеснен» от управления РОВСОм, но против него фактически был создан «общий фронт». Генерал А.А. фон-Лампе отмечал: «Вообще против Петра Николаевича идет довольно сильная работа, в которой стараются: В.М.С.[Высший монархический совет – *прим. моё: Г.Ч.*], кириллисты, Деникин, Кутепов... вот он, наконец, «общий фронт», который не могут создать против большевиков!» [3; д. 12, л. 32].

Бывшие союзники не препятствовали антисоветской деятельности Николая Николаевича-младшего, но и активно поддерживать его не желали, что привело к «финансовому голоду» и сделало деятельность РОВСа малоэффективной.

Кириллу Владимировичу удалось бежать из советской России еще в июне 1918 г. Некоторое время он проживал в Финляндии, затем перебрался в Германию, в Кобург, в имение своей второй супруги в. к. Виктории Федоровны/Виктории Мелиты Саксен-Кобург-Готской.

Наконец, зимой 1927-1928 гг., в. к. переезжает в Сен-Бриак и до конца жизни остается во Франции. Данный переезд был обусловлен обострением ситуации в Германии, где на фоне экономического кризиса и роста социальной напряженности к власти рвались крайне правые националистически ориентированные политические силы. При этом следует признать, что в. к. симпатизировал политическому курсу Б. Муссолини, но к А. Гитлеру относился с осторожным любопытством. Гитлер конца 1920-х гг. рассматривался как очередной политический авантюрист, с сомнительным будущим.

Его стремление к эксплуатации «низменных инстинктов толпы» было хорошо знакомо в. к. по событиям 1917-1918 гг. в России и вызывало «раздражение».

В 1922 г. Кирилл Владимирович издал «свой первый Манифест», в котором объявил себя «блюстителем Государева Престола» [4, с. 26], а 13.09.1924 г. неожиданно принял титул Российского Императора, дав, как ему казалось, вторую жизнь, а, скорее, второй шанс, русской монархии. Ряд исследователей считает, что этот шаг был сделан, в первую очередь, для «воодушевления людей», оставшихся в советской России: в. к. стал «блюстителем Престола» в год образования СССР, а императором – в год принятия Конституции СССР. Он также надеялся, что следуя «монархическому долгу», к его движению примкнет значительная часть офицерства, что позволит консолидировать все вооруженные силы «в изгнании», и повлиять на офицеров, оставшихся в СССР.

Однако монархическое крыло «белого движения» и избранный в 1921 г. в Рейхенгале «Высший монархический совет» [1], отдавали предпочтение в. к. Николаю Николаевичу-младшему и первоначально в. к. не признали. Это вызвало среди монархистов (и, безусловно, в Доме Романовых) раскол на легитимистов, также именуемых «кирилловцами», и «николаевцев». Открытое противостояние закончилось только в 1929 г. после смерти Николая Николаевича-младшего.

Была у этого процесса и предыстория. После избрания Высшего монархического совета инициативная группа в лице митрополита Антония (Храповицкого), генерала В.М. Безобразова и Н.Е. Маркова-П предложила место «блюстителя Престола» императрице Марии Федоровне, находившейся в указанный момент в Дании. «Императрица» от предложения отказалась. При этом она выступала противницей провозглашения императором в. к. Кирилла Владимировича, полагая, что это приведет к расколу в русской эмиграции и станет серьезным препятствием на пути возрождения России [6, с. 248].

В 1924 г., в противовес РОВСу Кириллом Владимировичем был создан Корпус Императорской армии и флота (далее по тексту КИАФ – *прим. мое: Г.Ч.*) с целью «привлечения на свою сторону офицеров и нижних чинов» российской армии в изгнании. «Заведующим делами» КИАФ был назначен генерал-лейтенант Н.А. Обручев, служивший до окончания НАГШ в л.-гв. Измайловском полку и занимавший перед войной пост Обер-квартирмейстера ГУ ГШ [12, с. 582]. Походным атаманом казачьих войск КИАФ стал брат Кирилла в. к. Борис Владимирович.

Следует отметить, что значительная часть гвардейских и морских офицеров сразу же поддержала Кирилла Владимировича, предпочтя более либеральный стиль членства в КИАФ авторитарному стилю управления РОВСОм, характерному для барона П.Н. Врангеля. А.А. фон-Лампе подчеркивал, что часть гвардейцев «металась» между различными монархическими группами и РОВСОм, а гвардейские объединения, не желавшие присоединяться к РОВСу, сотрясали внутренние конфликты, развивавшиеся по линии офицеров разных

возрастов. В отношении «своего», Семеновского, объединения он отмечал: «Вечером собралось Семеновское объединение, которое, как мне говорил, Хольмсен [10; д. д. 356, 371.], благодаря нетерпимости Тилло, который во всех добровольческих вождях видит республиканцев – превратилось в разъединение» [3; д. 30, м/ф 1, л. 47]. Показательна фраза о республиканской ориентации лидеров Белого Дела. В свою очередь, подавляющая часть гвардейцев старших возрастов сохраняла приверженность монархизму.

После смерти Николая Николаевича-младшего, значительная часть офицеров РОВСа вступила в КИАФ, обеспечив определенный рост политической популярности Кириллу Владимировичу.

Еще одним шагом, осуществленным в. к. Кириллом на пути возрождения русской императорской армии, явилось воссоздание в начале 1930-х гг. императорской гвардии. Первым возрожденным гвардейским полком стал л.-гв. Измайловский. Сближение в. к. с «измайловцами» прослеживается еще в начале 1920-х гг., когда отдельные офицеры полка стали предлагать ему свои услуги [3; д. 18, л. 7951]. Как уже отмечалось, глава КИАФ также был «измайловец».

А в 1931 г. к Кириллу обратился 22 офицера «измайловца» во главе с полковником П.В. Данильченко (офицером еще довоенного состава полка [10; д. д. 353, 356]) с прошением о возрождении полка. В. к. Кирилл отменил распоряжение о расформировании полка большевиками (апрель 1918 г.) и принял на себя шефство над указанной частью. В списке полка также был включен сын в. к. – Владимир Кириллович.

Значительный интерес представляет политическая программа Кирилла Владимировича, основные положения которой были обнародованы им в 1924 и 1928 гг. Кирилл осознавал, что одной из главных причин поражения «белого движения» во время Гражданской войны являлось «непредрешенчество», а также отказ от необходимости решать важнейшие экономические вопросы, связанные с политической подоплекой, в первую очередь, «вопрос о земле». Примечательно, что историк Б.С. Пушкирев считал это «нежелание» главной причиной поражения «белых». Примечательно, что в. к. изначально снимал вину за братоубийственную войну с «русского народа». В своих воспоминаниях он писал: «Надо отметить, что почву для революции подготовили именно те люди, которые были обязаны своим высоким положением Государю. Русский народ не виноват, он был обманут. Справедливо говорится, что «революции вынашиваются под цилиндрами», в головах образованной публики, «интеллигенции» из профессоров и социальных теоретиков. Никто, кроме них, не хотел революции, и именно на них лежит вина за смерть Государя и за те муки, которые вот уже 21 год терпит Россия» [5, с. 237]. Кирилл Владимирович сравнивает народ скорее с «овцами без пастыря», чем с «кровавой волчьей стаей» [5, с. 238].

В 1924 г. Кирилл полагал, что возрождение страны возможно на путях:

- восстановления начал нерушимости семьи и собственности, свободы торговли и промыслов и равно для всех суда;
- устранения для российских подданных правоотношений и преимуществ, связанных с происхождением;
- закрепления за землевладельцами на правах частной собственности их наличного владения и устранение чересполосицы;
- использования пустующих земель для восстановления сельскохозяйственной промышленности;
- восстановления прежних и создание новых путей сообщения;
- охраны материнства и детства, борьбы с детской беспризорностью.

Еще одним важным положением было «забвение вины раскаявшихся участников смуты» [4, с. с. 28, 32].

В. к. Кирилл также предложил в качестве альтернативы к уже осуществленным в прошлом проектам монархического управления Россией совершенно, как ему казалось, новое явление – «социальную монархию», которую он понимал как «...восстановление частной собственности, строгой законности и непреклонного порядка, обеспечение личных прав и личной свободы, свободы национальности и религии...». Свообразным эталоном в. к. считал политический режим, оформившийся в США («...управление снизу вверх, а не сверху вниз») [4, с. 34].

При всем позитивном характере, декларируемых в. к. программных положений, к середине 1930-х гг. их реализация становилась все более призрачной. СССР уже был признан основными европейскими странами и даже принят в Лигу Наций.

Сложившаяся ситуация вынуждала в. к. к поиску альтернативных форм своей политической самоидентификации, вплоть до возможности сотрудничества с советским режимом. Данный политический курс оправдывался тем, что основная часть «революционных фанатиков» к середине 1930-х либо уже умерла, либо была уничтожена в ходе «репрессий». Надеждам Кирилла Владимировича не суждено было сбыться. Он умер в Париже в октябре 1938 г.

После смерти великого князя династия «кирилловичей» продолжилась по линии его старшего сына Владимира Кирилловича (1917–1992 гг.), а затем его внучки, Марии Владимировны. На сегодняшний день наследником Дома Романовых является в. к. Георгий Михайлович, родившийся 13.03.1981 г. в семье Марии Владимировны и принца Прусского Франца Вильгельма.

Вероятность возвращения «кирилловичей» в Россию кажется минимальной. Тем более, что по целому ряду юридических признаков представители данной линии уже давно утратили легитимное право на так называемый «русский Престол» – как следствие называются альтернативные фигуры. Несмотря на достаточно высокую ангажированность темы реставрации, маловероятной является сама возможность отказа граждан РФ от республиканских демократических завоеваний и ценностей последних десятилетий.

Библиографический список

1. Был представлен Н.Е. Марковым-II, А.А. Ширинским-Шихматовым, А.Н. Масленниковым.
2. *Воейков В.Н.* С царем и без царя. Воспоминания последнего дворцового коменданта государя императора Николая II. М.: Военной издательство, 1995. 431 с.: ил.
3. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.5853. Оп.1.
4. Кирилл Владимирович. Государь Император Всероссийский в изгнании 1876-1938. Мемориальный сборник к 130-летию со дня рождения / составитель и редактор К.К. Немирович-Данченко. Рязань: ГУП РО «Рязоблтипография», 2006.
5. Кирилл Владимирович, Император. Моя жизнь на службе России. СПб.: Лики России, 1996. 334 с.
6. *Кудрина Ю.В.* Императрица Мария Федоровна. 1847-1928 гг. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. 219 с.: ил.
7. *Малышев Л.А.* Морской Гвардейский Экипаж. 300 лет. История и современность. СПб.: ЗАО «Многопрофильная Санкт-Петербургская Типография, 2011. 333 с.: ил.
8. Он являлся офицером штаба адмирала С.О. Макарова, погибшего в этот роковой день вместе с 631 подчиненным (из 711 офицеров находившихся на броненосце).
9. Палеолог М. Дневник посла / Морис Палеолог: [пер. с фр. Ф. Ге; Л. Зайцева; Д. Протопопова]. М.: «Захаров», 2018. 864 с.: ил.
10. Российский Государственный Военно-исторический архив (РГВИА). Ф.2577. Оп.2.
11. См.: Кшесинская М. Воспоминания / Пер. с французского Л. Папилиной. Смоленск: «Русич», 1998. 416 с.: ил.
12. Список генералам по старшинству. Составлен по 15-е Апреля 1914 года. СПб., 1914.
13. Статистический очерк расходов из удельных сумм на Императорскую Фамилию в столетний период. 1797-1897. Печатано по распоряжению Главного Управления Уделов. СПб., 1897. – 78 с.
14. *Хомяков Д.А.* Православие, самодержавие, народность. М.: «ДАРЪ», 2005. 464 с.

References

1. Was presented to the N.E. Markov-II, A.A. Shirinsky-Shihamatov, A.N. Maslennicov.
 2. *Voeykov V. N.* With or without a Tsar. Memories of the last Palace commandant of Emperor Nicholas II. M.: Military publishing house, 1995. 431 p.: Il.
 3. State archive of the Russian Federation. F. 5853. In.1.
 4. KirillVladimirovich. The Emperor the Emperor of Russia in exile 1876-1938. Memorialcollection to the 130-anniversary from birthday / The compiler and editor K. K. Nemirovich-Danchenko. Ryazan: GUP RO “Resultimage”, 2006.
 5. KirillVladimirovich, The Emperor. My life in the service of Russia.SPb.: Faces Of Russia, 1996. 334 p.
 6. *Kudrina V.* Empress Maria Feodorovna. 1847-1928., Moscow: OLMA-PRESS, 2002. 219 p.: Il.
 7. *Malyshev L. A* Marine Guard Crew. 300 years. History and modernity.SPb., 2011. 333 p.: Il.
 8. He was an officer of the headquarters of Admiral S. O. Makarov, who died on this fateful day, along with 631 subordinates (of 711 officers who were on the battleship).
 9. *Paleologue M.* Ambassador’s Diary. M.: “Zakharov”, 2018. 864 p.: Il.
 10. Russian State Military historical archive. F. 2577. In.2.
 11. See: M. Kshesinskaya Memories. Smolensk: Rusich, 1998. 416 p.: Il.
 12. A list of generals by seniority. Compiled on April 15, 1914.SPb., 1914.
 13. Statistical essay on the expenditure of specific sums to the Imperial Name in a hundred-year period. 1797-1897. SPb., 1897. 78 p.
 14. *Hamsters D.* Orthodoxy, autocracy, nationality. M.: “DAR”, 2005. 464 p.
-

ШИШКИНА М.С.

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

SHISHKINA M.S.

Postgraduate student of Department of History of Russia, Orel State University
E-mail: maschakutaf@mail.ru

КАВКАЗСКИЕ ВОСПИТАННИКИ В ИМПЕРАТОРСКОМ УЧИЛИЩЕ ПРАВОВЕДЕНИЯ В XIX ВЕКЕ

CAUCASIAN PUPILS IN IMPERIAL LAW SCHOOL IN XIX CENT

В статье дан анализ статуса кавказских воспитанников в Императорском Училище правоведения, охарактеризованы условия их поступления, рассмотрена программа обучения. Особое внимание уделено влиянию Кавказского комитета на положение кавказских воспитанников. Автор дает оценку целенаправленной государственной политики подготовки профессиональных кадров для Кавказа.

Ключевые слова: Императорское Училище правоведения, Кавказская война, правоведы, кавказские воспитанники, кавказский комитет, образовательная политика.

The article gives the analysis of the status of Caucasian pupils in the Imperial Law School, characterizes the conditions of their admission, considers the educational program. Special attention is paid to the influence of the Caucasian Committee on the status of Caucasian pupils. The author assesses the purposeful state policy of professional training for the Caucasus.

Keywords: Imperial Law School, Caucasian war, legal scholars, Caucasian pupils, Caucasian Committee, educational policy.

В XIX столетии в образовательной и культурной политике России существенное место занимали Кавказ и Закавказье. Интеграция присоединенных и завоеванных земель в политическое и социокультурное пространство Российской империи являлась первоочередной задачей, решение которой было необходимо для закрепления результатов, достигнутых в ходе активной внешней политики России на Кавказе. Однако длительные боевые действия, продемонстрировали острое нежелание местного населения идти на контакт. Кроме того, нельзя было сбрасывать со счетов и специфику развития кавказских народов, обуславливавшую невозможность распространения на них общеимперских административных, образовательных и культурных стандартов. Следовательно, реализация политических и культуртреггерских задач России на Кавказе требовала выработки особого курса – взвешенного, осторожного, основанного на результатах исторических и этнографических изысканий. Его ближайшей целью было превращение разобщенных местных элит в корпорацию образованных, безусловно преданных императору исполнителей высочайшей воли, способных грамотно решать задачи любой сложности и при этом нуждавшихся в минимальном правительственном контроле. Данная политика распространялась в том числе и на Закавказский край.

Осуществление этого замысла было немисливо в отрыве от целенаправленной образовательной политики. Она реализовывалась в основном в рамках учебных заведений Российской империи, ибо на Кавказе и Закавказье долгое время отсутствовали условия для

подготовки профессиональных управленцев. Для обучения в университетах и других учебных заведениях России кавказцам предоставлялись казенные места, при выпуске и устройстве на службу выплачивалось разовое пособие в размере годового жалования, по своему статусу они приравнивались к русским чиновникам [2, с. 375].

Современный исследователь Б.К. Тебиев отмечает, что до 1849 года приток выпускников кавказских гимназий, желавших обучаться в университетах и других учебных заведениях империи, не был организованным [26, с. 107]. Чаще всего, он осуществлялся за счет отпрысков местной знати, имевшей необходимые средства и связи. Для зачисления требовалось получить личное разрешение императора, подав прошение на его имя. Как правило, подобные просьбы в конечном итоге так или иначе удовлетворялись, ибо власть считала необходимым поощрение желание кавказцев готовить своих детей к гражданской службе.

Одним из учебных заведений, в которое поступали молодые кавказцы, было открытое в 1835 г. Императорское Училище правоведения, готовившее кадры для службы в судебном ведомстве. Оно являлось одним из наиболее элитарных гражданских учебных заведений, право на поступление в которое было предоставлено исключительно потомственным дворянам. Согласно правилам Училища, его выпускники были обязаны прослужить в судебном ведомстве не менее трех лет. При этом кавказские уроженцы пользовались особыми льготами и поступали на предназначенные толь-

ко для них вакансии (в 1846 г., в соответствии с указом Николая I, таких вакансий было 5). *Лица, зачисленные на эти вакансии и успешно окончившие курс, со временем должны были образовать на Кавказе корпорацию высокопрофессиональных юристов.*

Кавказские уроженцы могли поступать в Училище и сверхкомплектными воспитанниками. Так, в 1845 г. дядя князя Самсона Эристов обратился к императору с просьбой устроить своего племянника сверх комплекта в число закавказских воспитанников [2, л. 1]. В связи с тем, что Самсону было только 9 лет, руководство Училища приняло решение зачислить его после достижения 12 лет, обязательно учитывая результаты экзаменов. Но уже сразу после обращения, Самсон Эристов был определен в Училище на казенный счет для подготовки к зачислению в него.

Также сверх комплекта был определен в Училище в 1846 г. сирота Шефи Султан Бек. В документах о его приеме давалась следующая характеристика: «принадлежит к одной из лучших фамилий Ширванского уезда» [4, л. 14], находился в частном пансионе, прилежно учился. Его зачислили кандидатом в число казеннокоштных воспитанников Училища до появления свободной вакансии. Однако Шефи Султан Бек так и не смог воспользоваться оказанной милостью из-за своей болезни, и на его место был определен воспитывавшейся без отца князь Заал Чавчавадзе, являвшийся до этого своекоштным воспитанником Павловского кадетского корпуса и не имевший средств для дальнейшего обучения. Чавчавадзе не смог успешно сдать экзамены, и его зачислили в подготовительный класс, что было обычной практикой в отношении тех поступающих, которые не могли сразу набрать высокие вступительные баллы.

Специальный контроль над успехами кавказских воспитанников в столичных учебных заведениях возлагался на учрежденный в 1840 г. Кавказский комитет, имеющий весьма обширные полномочия. В него ежегодно направлялись сведения о расписании экзаменов и об их итогах. Представитель от Кавказского комитета обязательно присутствовал на переводных испытаниях. Окончательное же решение о переводе воспитанников из класса в класс в случае недобора баллов или об исключении из учебного заведения оставалось за попечителем Училища принцем П.Г. Ольденбургским. Однако он чаще всего в выносимых решениях следовал воле Кавказского комитета.

Управляющий делами Кавказского комитета мог в частных случаях разрешить игнорировать те или иные статьи устава Училища для того, чтобы максимально учесть особенное положение кавказских воспитанников. В первую очередь это приобретало актуальность при определении воспитанников в учебные заведения, так как многие из них принадлежали к кавказской знати, но не имели документального подтверждения своего отношения к высшему сословию. Пользуясь своими обширными полномочиями, Кавказский комитет пытался сделать поступление в Училище правоведения для детей кавказского дворянства исключительно льготным.

Так, в 1846 г. дворянин Амиров решил направить своего сына Александра для поступления в Училище. После годичной подготовки под непосредственным надзором училищного начальства А. Амиров был зачислен в подготовительный класс. Однако это решение крайне не устраивало Кавказский комитет. Он направил в Училище письмо, в котором указывалось, что Амиров, как уже прошедший годичную подготовку, подлежит зачислению не в подготовительный, а сразу в VII класс Училища (в Училище существовала обратная нумерация классов). Кроме того, отмечалось, что плата еще за один лишний год тяжело скажется на финансовом положении родителей Амирова, что «будет иметь не совсем благоприятное влияние на прочих родителей из Закавказских уроженцев» [6, л. 56]. Однако Совету Училища удалось отстоять свою позицию и оставить Амирова в подготовительном классе, мотивируя это его низкими баллами на вступительных экзаменах, не позволявшими принять его непосредственно в VII класс.

Поступивший в том же 1846 г. князь Иван Эристов, по характеристике Кавказского комитета, имел прекрасные способности, и вступительные экзамены он сдал плохо только из-за недостатка прилежания и слабого знания русского языка. Для того, чтобы Эристов смог лучше подготовиться к переводным экзаменам, училищное начальство взяло его под усиленный контроль. Однако эти меры не принесли своих плодов, и он был оставлен на второй год. Через год Эристов снова провалил экзамены по латинскому и русскому языкам и вынужден был пересдавать их после каникул. Управляющего делами Кавказского комитета В.П. Буткова пробелы в познаниях латинского не очень смущали. По его мнению, для кавказских воспитанников, готовившихся к службе исключительно на Кавказе, слабые познания в латыни не могли стать препятствием для перевода в другой класс [7, л. 4]. Стремление дать образование представителям Кавказа заставляло часто закрывать глаза на установленные правила и ученики переводились из класса в класс, имея низкие баллы. Так, Эристов во время обучения в 5 классе имел текущие 0 баллов по зоологии, 1 балл по Закону Божию, 2 балла по геометрии, 4 балла по географии России, 5 баллов по рисованию, 6 баллов по латинскому и французскому языкам (из 12 возможных) [27]. Баллы соответствовали следующим отметкам: 12 – «отлично», 11 и 10 – «весьма хорошо», 9 и 8 – «хорошо», 7 – «довольно хорошо», 6 и 5 – «посредственно», 4 и 3 – «худо», 2 и 1 – «весьма худо».

Не отличался Эристов и примерным поведением, получая за него обычно отметку не выше 6-7 баллов. Он пробыл в Училище правоведения 5 лет, и все его пребывание являлось сплошной головной болью для руководства учебного заведения и преподавателей. Директор Училища А.П. Языков писал управляющему делами Кавказского комитета В.П. Буткову: «Хотя князь Эристов целый год с большим усилием старался приобретать необходимые познания в предметах своего класса, и тем достиг развития умственных способностей для изучения наук высшего или собственно юридического кур-

са... будучи от природы мало наделен способностями вообще, находится до ныне в столь слабой степени образования, что продолжение изучения наук высших для него более недоступно» [13, л. 1]. Фактически возглавляя Кавказский комитет, Бутков не был заинтересован в отчислении кавказских воспитанников, поэтому, прямо не отказывая Языкову в исключении Эривова, он отмечал, что в последнее время этот ученик был «особенно прилежен» и «было бы справедливее оставить князя Эривова в училище правоведения, внушив ему, что он непременно будет уволен из заведения при первом случае, когда не будет удостоен перевода в следующий класс» [13, л. 2]. Однако внушения, даже если таковые и были сделаны, не отразились на успеваемости данного воспитанника. Тем не менее, руководство Училища не посмело игнорировать пожелания Буткова. С разрешения попечителя Училища П.Г. Ольденбургского Эривов был переведен в следующий класс и в конце концов успешно окончил курс, получив при выпуске чин XII класса [21, л. 1].

Многие воспитанники, зачисленные в Училище, из-за слабых способностей с трудом осваивали курс наук, но, тем не менее, благодаря заступничеству Буткова переводились из класса в класс. Поступивший в Училище в 1844 г. Иосиф Бебутов трижды оставался в одном классе и в соответствии с уставом Училища правоведения подлежал отчислению [5, л. 6]. Но чиновники опасались негативной реакции со стороны кавказской знати: «Правительство всеми средствами старается о том, чтобы убеждать Закавказских жителей давать своим сыновьям какое-либо воспитание. Будет весьма трудно убедить родственников князя Бебутова в справедливости принимаемой против него меры» [5, л. 6]. Для подготовки к экзаменам Бебутов был оставлен в Училище на все каникулы. Окончательное же решение о его исключении могло быть принято лишь после согласования с Кавказским комитетом, так как Бебутов был определен в Училище в соответствии с личным повелением императора.

В 1849 г. было издано «Положение о воспитании кавказских и закавказских уроженцев, на счет казны, в высших и специальных учебных заведениях империи». В положении было закреплено, что обучение «сверх общих видов распространения просвещения в крае, имеет еще особую местную цель, а именно: 1) Приготовление сыновей Кавказских и Закавказских жителей привилегированного сословия к занятию разных, даже высших должностей по всем родам государственной службы на Кавказе и Закавказье; и 2) Доставка детям лиц торгового и других сословий средств к приобретению познаний, в будущем их назначении необходимых, и с помощью которых они могли бы содействовать успешному развитию в крае торговли и промышленности» [1].

Для решения первой задачи создавались особые вакансии для обучения кавказских и закавказских уроженцев в высших учебных заведениях Российской империи, в том числе и в Императорском Училище правоведения. В Училище, как и ранее, отводилось 5 мест для приня-

тия кавказских воспитанников на казенный счет, причем одно из них предназначалось для детей русских дворян и чиновников, «беспорочно служивших или служащих на Кавказе и Закавказье». Обучение одного воспитанника обходилось государству в 450 рублей в год. Затем были созданы еще 5 вакансий для своекоштных воспитанников.

Как и прежде, зачисление кавказских и закавказских уроженцев в Училище правоведения было сопряжено с многочисленными льготами и послаблениями. Подобная благотворительная политика в корне противоречила главной цели обучения кавказцев в Училище правоведения – созданию высококвалифицированных национальных управленческих кадров. Так, в 1849 г. по просьбе матери в Училище правоведения был определен Иван Руадзе. Первоначально он учился в частном пансионе и готовился к поступлению в университет, однако из-за ограничения количества студентов ему пришлось отказаться от этого намерения. В своем письме мать Руадзе не забыла упомянуть о личном знакомстве ее мужа с Николаем I, рассчитывая тем самым добиться для своего сына места в Училище правоведения. Она ходатайствовала об определении сына в Училище в качестве своекоштного воспитанника на одну из вакансий, назначенных для закавказских уроженцев, но только с тем, чтобы ее сын, по окончании курса, освобождался от обязанности служить на Кавказе, «если только сам того не пожелает. Я прошу этой милости потому, что боюсь, дабы сын мой, не будучи знаком с климатом Кавказа, не пострадал в здоровье и без того слабо» [9, л. 2]. Несмотря на слабые знания по многим предметам, по личному решению попечителя Училища П.Г. Ольденбургского Иван Руадзе был зачислен в IV класс Училища с указанием на необходимость дополнительных занятий по алгебре, геометрии и особенно русскому языку.

Кавказским воспитанникам, как и всем прочим правоведам, труднее всего давались история, алгебра и геометрия. От обязательного изучения немецкого и английского языков они освобождались с тем, чтобы эти часы посвящались изучению русского языка, которым, как правило, большинство кавказцев владело крайне слабо [8, л. 1]. Кроме того, руководство Училища пришло к мнению, что для будущих выпускников, которые должны были служить исключительно на Кавказе, необходима замена изучения законов Остзейских губерний знакомством с законами Кавказского края. Вместо обязательных английского и немецкого все кавказские воспитанники должны были изучать местные языки: татарский, грузинский и армянский. Однако овладение этими языками шло с большим трудом. Директор Училища Языков отмечал, «что в отношении изучения кавказскими воспитанниками, вообще преподаваемыми им восточных языков, они не имеют никакого успеха, ибо на экзаменах могли только немного разбирать буквы, читали с трудом, но не понимали прочитанного» [18, л. 3].

Преподаватель татарского языка Л.З. Будагов жа-

ловался на то, что кавказские воспитанники «не оказывают достаточного внимания, недовольно усердны, поздно приходят на лекции и вообще занимаются не так старательно, как бы следовало» [10, л. 1]. Среди прочих неуспевавших он выделял Лорис-Меликова, позволявшего себе разные неприличные замечания. Следует отметить, что руководство заведения долгое время не знало о поведении воспитанников на уроках восточных языков. Хотя в Училище имелся особый журнал, в котором преподаватели должны были фиксировать все отметки правоведов, полученные ими на частных уроках, и делать записи об их проступках, он не всегда своевременно заполнялся преподавателями. В частности, сам Будагов не внес туда ни одной записи, из-за чего начальство не имело возможности своевременно принять необходимые меры.

В.П. Бутков поручил директору Училища сделать распоряжение, чтобы кавказские воспитанники «исправно и своевременно приходили на лекции татарского языка, и чтобы они были внимательны к преподаванию и в точности исполняли все приказания преподавателя, воспитанника же Лорис-Меликова, за его неуместные замечания, подвергнуть взысканию» [10, л. 2].

Одной из главных причин, по которой кавказские воспитанники пренебрегали изучением иностранных языков, была их уверенность в том, что баллы по этим предметам не учитываются при переходе в следующий класс и не влияют на получение чина при выпуске. Преподаватели Училища тщетно пытались донести до кавказских воспитанников, что местные языки для них гораздо важнее иностранных и что результаты экзаменов по ним учитываются в общей сумме баллов.

В то же время были в Училище и ученики, успешно осваивавшие курс наук. В 1848 г. директор Училища князь Н.С. Голицын извещал Кавказский комитет: «Вы с удовольствием усмотрите возрастающую охоту на учения вверенных попечению Вашему сих молодых людей» [11, л. 5]. Многие кавказские воспитанники стабильно имели высокий средний балл. Так, князя Михаил Багратион-Мухарский и Николай Чавчавадзе в течение всего срока обучения были лучшими учениками в своих классах. Помимо обязательных предметов, они добровольно изучали немецкий и английский языки.

В 1850 г. льготы, предоставленные кавказским воспитанникам, планировалось существенно урезать. *Это было одним из проявлений общего ужесточения правительственного курса в сфере образования.* Если первоначально для поступления кавказским уроженцам было достаточно набрать не менее 8 баллов за каждый экзамен, то теперь в связи с ограничением *максимального количества учеников в классе до 30 человек* кавказские воспитанники *должны были зачисляться на общих условиях.* Так, в VII классе из 30 мест *свободными* для набора *оставались только 26, остальные 4 занимали лица, оставшиеся на второй год.* На эти вакансии претендовали 65 человек. Князь Заал Чавчавадзе, два года успешно проучившись в *приготовительном классе,* сумел успешно сдать вступительные экзамены, но

по общей сумме баллов он занял 29 место в списке поступающих и в Училище не попал [12, л. 2]. *В такой ситуации шансы на поступление в Училище правоведения выходцев с Кавказа фактически свелись к нулю, так как многие из них в силу ряда факторов (языковой барьер, слабая начальная подготовка) не могли конкурировать с другими поступающими. Осознав это, руководство Училища обратилось к императору, который разрешил по-прежнему зачислять кавказских воспитанников на особые вакансии независимо от общего конкурса.*

Несмотря на то, что только одно из мест, выделенных для кавказских воспитанников, отводилось для детей дворян, служивших на Кавказе, к 1853 г. в Училище правоведения на этих вакансиях училось уже трое русских: Уманец, Всеволожский, и Славич. В связи с тем, что они, как и прочие кавказские воспитанники, должны были изучать грузинский и татарский языки, с которыми ранее не были знакомы, учиться им было нелегко. Как правило, русские зачислялись на вакансии кавказских воспитанников вследствие просьб их родителей, не имевших средств дать образование детям. При этом главным критерием зачисления были заслуги отцов. Так, Алексей Всеволожский попал в Училище правоведения благодаря тому, что его отец беспорочно прослужил на Кавказе 22 года [14, л. 1]. Желавших дать своим детям образование за государственный счет, было так много, что Николаю I пришлось запретить рассматривать подобные ходатайства.

Тем не менее, и в 1850-60-е гг. по-прежнему продолжали поступать прошения о принятии в Училище правоведения в число кавказских воспитанников на казенный счет сыновей русских дворян. В 1858 г. в Училище в подготовительный класс был принят сын вице-директора канцелярии кавказского наместника Анатолий Инсарский [23, л. 1]. принц П.Г. Ольденбургский выступил с инициативой о переводе на свободную вакансию кавказского воспитанника Александра Вениери [22, л. 1], учившегося в подготовительном классе за собственный счет, мотивируя свое ходатайство тем, что отец Вениери умер, а его мать находится в крайне стесненных материальных условиях.

Не только государственные служащие обращались с просьбой поместить их детей в Училище правоведения. Одно из таких прошений исходило от главного священника кавказской армии протоирея Александра Гумилевского, желавшего поместить своего сына своекоштным воспитанником в подготовительный класс. Согласно уставу Училища в это учебное заведение принимались только потомственные дворяне, внесенные в пятую или шестую часть родословной книги, дети военных чинов не ниже полковника и гражданских не ниже статского советника, но с разрешения императора допускались исключения, в том числе и для духовных лиц. Священник давал обещание руководству Училища, что независимо от своего скромного жалования 1623 р., он сможет своевременно вносить необходимую плату за обучение, однако сумма в 450 р. оказалась для него неподъемной, и он задерживал выплаты. Жена протоирея, в свою очередь, обратилась в

Училище с просьбой перевести сына на казенную вакансию, предназначенную для кавказских воспитанников. Несмотря на активное стремление родителей дать престижное образование, их сын откровенно пренебрегал учебой. Директор писал, что «Александр Гумилевский в продолжение учебного года не занимался науками и по его собственному сознанию не приготавливался к экзамену, ныне же объявил, что не желает оставаться в Училище, а т.к. ему уже 16,5 лет и он второй год состоит в одном и том же классе, то по этому дальнейшее пребывание оказывается совершенно невозможным» [24, л. 34].

В случае грубого нарушения устава Училища воспитанники подлежали различным мерам взыскания вплоть до исключения. Однако многим из них благодаря протекции удавалось остаться ненаказанными. В 1854 г. воспитанник Николай Славич, *пробывший в Училище менее года, был представлен к исключению за «непростительный поступок»* [15, л.20]. Однако, по всей видимости, у Славича нашлись влиятельные защитники, потому что он продолжил учебу в Училище. Кроме «громкого поведения», Славич отличался и «тихими успехами». В своем классе он был худшим учеником, имея 1 балл по латыни и истории, 2 балла по арифметике, 5 по геометрии, русскому и по поведению [17, л. 4]. В 1854 г. директор Училища дал ему следующую характеристику: «Что же касается до Славича, то при вступлении своем он казался более способным, но с самого начала курса предается лени» [16, л. 8]. Однако должное внушение не было сделано, и в результате в следующем году Славич был оставлен в VII классе на повторительный курс. Лишь после этого начальство решило обратить внимание на его воспитание, что и нашло отражение в характеристике за 1855 г.: «Славич от природы одарен весьма хорошими способностями, но запущен еще у своих родителей, поведения весьма нехорошего... в следующем году за ним будет особый присмотр» [18, л. 2].

К середине 1850-х гг. несколько кавказских воспитанников уже успели окончить Училище правоведения, многие учились в выпускных классах. Директор А.П. Языков в своем письме к В.П. Буткову дал следующую характеристику своим воспитанникам. О Самсоне Эристове он отзывался как о способном ученике: «... хотя прибыл из отпуска в училище довольно поздно, однако прилежанием своим догнал в науках своих товарищей и хорошо выдержал экзамены, переведен из III во II класс» [18, л. 1]. Обучаясь в подготовительном классе, Эристов, как и большинство воспитанников, имел отметку «посредственно» по латинскому языку, в VI классе он имел такую же отметку по алгебре и татарскому. В V классе Эристов больше внимания стал уделять учебе и исправил отметку «худо» по геометрии на «хорошо». По мере взросления этот воспитанник становился все более прилежным, и в IV классе отметки по всем предметам у него были не ниже «хорошо».

Об Алексее Всеволожском директор писал: «Поведение его первоначально было весьма неудовлетворительно, ныне же он видимо поправился и начал

убеждаться в необходимости занятия науками, имея прекрасные способности, он выдержал экзамен и переведен из VI в V класс» [18, л. 2]. В действительности в первый год своего пребывания в Училища Всеволожский не мог адаптироваться к новой учебной среде, что сказывалось на его поведении, за которое он получил отметку «посредственно». Так же низко были оценены его успехи в латинском и русском языках. В то же время это были далеко не самые худшие результаты в классе, и в общем рейтинге успеваемости он занимал 21 место из 40.

Еще более печально складывалась ситуация с обучением у кавказского воспитанника Алексея Уманца. Он получил следующую характеристику: «отличного поведения и доброй души, но совершенно лишен способностей, чтобы приобрести необходимые познания в науках, при всем старании его, он решительно не может выдержать экзаменов и остается в VII классе» [18, л. 2]. Уманец в совершенстве владел французским языком и относительно неплохо знал Закон Божий, но по русскому, истории, географии и арифметике он имел отметку «посредственно», а по латыни «худо» [17, л. 3]. Отцу Уманца сообщили о проблемах сына, присовокупив, что «вообще дальнейшее пребывание сего воспитанника в Училище не поведет к положенному для него результату» [18, л. 8]. В ответном письме отец сообщал: «Как ни грустен для меня этот отзыв, тем не менее я не могу не принести моей глубокой и сердечной благодарности за откровенное и немедленное извещение меня об этом, ибо этим вы даёте лишь возможность не теряя времени постараться поместить сына моего в другое учебное заведение, где курс наук ограничен, легче, и где... при его достаточных слабых способностях, будет по возможности не отставать от своих сверстников. При этом доложу, что ослабление его способностей, по заключению петербургских медиков, с которыми я советовался еще в прошлом году, уменьшилось от его расположения, которому тамошний сырой холодной климат вообще особенно благоприятствует» [18, л. 10]. Уманец-старший изъявил желание забрать своего сына из Училища правоведения и поместить его в Московский кадетский корпус.

Еще один воспитанник, князь Александр Багратион-Мухранский, судя по его баллам, вообще не мог освоить учебную программу. При хороших познаниях во французском языке у него был единица по латыни, двойка по арифметике и шесть баллов по поведению. В письме к В.П. Буткову директор Училища отмечал: «Багратион-Мухранский и Уманец по недостатку умственного развития, несмотря на их прилежание, не в состоянии с желаемым успехом обнять преподаваемые в училище правоведения науки» [16, л. 8]. При таких баллах у Багратиона-Мухранского не мог рассчитывать на перевод в следующий класс, поэтому по решению своего отца он был отправлен на военную службу [20, л. 3].

В начале 1850-х годов кавказские воспитанники после окончания учебных заведений не отправлялись на Кавказ для определения на службу, а должны были пройти двухлетнюю практику в министерстве юсти-

ции или министерстве внутренних дел, откуда ежегодно шли отчеты об служебных занятиях и успехах в Кавказский комитет. Многие из воспитанников так и не были отправлены на Кавказ. Так, Иван Эристов был прикреплен к четвертому департаменту Сената, а после окончания практики женился и остался работать в европейской части Российской империи. Михаил Багратион-Мухранского, один из самых способных кавказских воспитанников, окончивший Училище с медалью, также после завершения практического курса женился и получил разрешение императора не ехать на Кавказ [19].

Завершение Кавказской войны повлекло за собой постепенное уменьшение количества абитуриентов, претендовавших на поступление в Училище на места, предназначенные для кавказских воспитанников. Вследствие этого часть вакансий оставалась незамещенной. Поэтому в 1872 г. было принято решение сократить количество вакансий кавказских воспитанников, а освободившиеся места распределить между другими учебными заведениями – Императорским Московским университетом и основанным в 1867 г. Императорским Санкт-Петербургским историко-филологическим институтом. Вначале предполагалось ликвидировать 6 из 8 казеннокоштных вакансий, однако затем Кавказский наместник великий князь Михаил Николаевич распорядился упразднить лишь 5 вакансий. Но на момент принятия решения свободными оставались лишь 4 вакансии. Кроме того, еще двое сыновей князя Чавчавадзе Дмитрий и Александр числились кандидатами на принятие в Училище правоведения. Поэтому попечитель учебного заведения П.Г. Ольденбургский предложил упразднить 4 вакансии, а упразднение пятой отложить до момента ее освобождения. Спустя некоторое время он выступил с ходатайством о временном оставлении еще одной вакансии кавказского воспитанника для Василия Зыбина [25, л. 10]. Однако кавказский наместник великий князь Михаил Николаевич настоял на немедленном упразднении четырех вакансий. Старший из

сыновей князя Чавчавадзе и В. Зыбин были зачислены на вакансии, освободившиеся после очередного выпуска правоведов.

Таким образом, обучение кавказских воспитанников в Училище правоведения являлось одним из каналов интеграции кавказской знати с общероссийской элитой. Возможностью обучать своих детей в этом престижном учебном заведении пользовались в основном армяне и грузины. Однако полноценной подготовке кавказцев к государственной службе мешал ряд обстоятельств. Льготные условия приема, усугубленные активным вмешательством руководства Кавказского комитета, способствовали зачислению в Училище кавказских воспитанников, не обладавших должной начальной подготовкой, способностями и прилежанием. Благодаря связям родственников и протекции Кавказского комитета они переводились из класса в класс, невзирая на слабые успехи, и в конце концов оканчивали курс, так и не приобретя необходимых юристу знаний и навыков. Отчисление кавказских воспитанников осуществлялось лишь в крайних случаях (таких, как оставление в классе на четвертый или пятый год). Правительство одобряло подобную политику, так как, с одной стороны, было заинтересовано в создании обладавших хотя бы минимальной профессиональной подготовкой национальных управленческих кадров и распространении образования среди представителей кавказской элиты, с другой стороны – опасалось отсеком и исключением неспособных оттолкнуть от себя представителей влиятельных кавказских фамилий, в чьей благосклонности оно было крайне заинтересовано. В то же время среди правоведов-кавказцев были и одаренные воспитанники, достигшие впечатляющих успехов в учебе и высоко ценимые начальством.

Дальнейшая судьба кавказских воспитанников складывалась по-разному. Одни из них, в соответствии с буквой закона, отправлялись на Кавказ, другие же в силу различных обстоятельств, оставались в Петербурге и теряли связь с родиной.

Библиографический список

1. Высочайше утвержденное положение о воспитании кавказских и закавказских уроженцев, на счет казны, в высших и специальных заведениях империи. 11 июня 1849 г. // Полное собрание законов Российской империи (далее ПСЗРИ). Собр. 2-е. Т. XXIV. Отд. 1-е. № 23307.
2. О преимуществах по службе кавказских и закавказских уроженцев. 28 мая 1848 г. // ПСЗРИ. Собр. 2-е. Т. XXIII. Отд. 1-е. № 22312.
3. Российский государственный исторический архив (далее РГИА). Ф. 1268. Оп. 1. Д. 8726.
4. РГИА. Ф. 1268. Оп. 2. Д. 320.
5. РГИА. Ф. 1268. Оп. 2. Д. 323.
6. РГИА. Ф. 1268. Оп. 2. Д. 339.
7. РГИА. Ф. 1268. Оп. 3. Д. 136.
8. РГИА. Ф. 1268. Оп. 3. Д. 328.
9. РГИА. Ф. 1268. Оп. 3. Д. 365.
10. РГИА. Ф. 1268. Оп. 3. Д. 398.
11. РГИА. Ф. 1268. Оп. 2. Д. 936.
12. РГИА. Ф. 1268. Оп. 4. Д. 345.
13. РГИА. Ф. 1268. Оп. 5. Д. 248.
14. РГИА. Ф. 1268. Оп. 5. Д. 495.
15. РГИА. Ф. 1268. Оп. 7. Д. 58.
16. РГИА. Ф. 1268. Оп. 8. 1854 г. Д. 25.
17. РГИА. Ф. 1268. Оп. 8. 1855 г. Д. 26.
18. РГИА. Ф. 1268. Оп. 8. 1855 г. Д. 116.
19. РГИА. Ф. 1268. Оп. 8. Д. 3.
20. РГИА. Ф. 1268. Оп. 8. Д. 83.
21. РГИА. Ф. 1268. Оп. 8. Д. 160.

22. РГИА. Ф. 1268. Оп. 8. Д. 345.
23. РГИА. Ф. 1268. Оп. 9. 1858 г. Д. 93.
24. РГИА. Ф. 1268. Оп. 10. Д. 43.
25. РГИА. Ф. 1268. Оп. 17. Д. 30.
26. Тебиев Б. Российское просветительство народов Кавказа и феномен кавказских воспитанников // Социология образования. – 2015. № 3. С. 101-112.
27. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга. Ф. 355. Оп. 1. Д. 4246.

References

1. Highly approved articles about upbringing of Caucasian and Transcaucasian pupils, at public expence, in higher and special schools of Empire. June 11, 1849 // Complete Collection of Laws of Russian Empire (further CCLRE). 2nd col. Vol. XXIV. Part 1. No 23307.
 2. About service privileges of Caucasian and Transcaucasian natives. May 28, 1848. // CCLRE. 2nd col. Vol. XXIII. Part 1. No 22312.
 3. Russian State Historical Archive (further RSHA). F. 1268. Op. 1. D. 8726.
 4. RSHA. F. 1268. Op. 2. D. 320.
 5. RSHA. F. 1268. Op. 2. D. 323.
 6. RSHA. F. 1268. Op. 2. D. 339.
 7. RSHA. F. 1268. Op. 3. D. 136.
 8. RSHA. F. 1268. Op. 3. D. 328.
 9. RSHA. F. 1268. Op. 3. D. 365.
 10. RSHA. F. 1268. Op. 3. D. 398.
 11. RSHA. F. 1268. Op. 2. D. 936.
 12. RSHA. F. 1268. Op. 4. D. 345.
 13. RSHA. F. 1268. Op. 5. D. 248.
 14. RSHA. F. 1268. Op. 5. D. 495.
 15. RSHA. F. 1268. Op. 7. D. 58.
 16. RSHA. F. 1268. Op. 8. 1854. D. 25.
 17. RSHA. F. 1268. Op. 8. 1855. D. 26.
 18. RSHA. F. 1268. Op. 8. 1855. D. 116.
 19. RSHA. F. 1268. Op. 8. D. 3.
 20. RSHA. F. 1268. Op. 8. D. 83.
 21. RSHA. F. 1268. Op. 8. D. 160.
 22. RSHA. F. 1268. Op. 8. D. 345.
 23. RSHA. F. 1268. Op. 9. 1858. D. 93.
 24. RSHA. F. 1268. Op. 10. D. 43.
 25. RSHA. F. 1268. Op. 17. D. 30.
 26. *Tebiev B.* Russian Enlightenment of Caucasian peoples and the phenomenon of Caucasian pupils // Sociology of education. 2015. No 3. Pp. 101-112
 27. Central State Historical Archive of Saint Petersburg . F. 355. Op. 1. D. 4246.
-

АЛЕХИНА И.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ir-alekhina@rambler.ru

ALEKHINA I.V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of History of Literature of the XI-XIX Centuries, Orel State University
E-mail: ir-alekhina@rambler.ru

«ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» В ИЗОБРАЖЕНИИ А.П. ЧЕХОВА

«THE NEST OF GENTLEFOLK» PORTRAYED BY A.P. CHEKHOV

В статье рассматривается мотив дворянской усадьбы на материале ранней пьесы «Безотцовщина» и позднего рассказа «У знакомых», анализируются тургеневские темы и мотивы и их преломление в чеховских произведениях. Выявляется своеобразие изображения дворянского гнезда у Чехова, особенности чеховского героя.

Ключевые слова: Чехов и Тургенев, мотив дворянской усадьбы, проблема отцов и детей, герой, автор.

The article considers the motive of a gentilefolk's estate based on an early play «Fatherlessness» and a late story «At Friends' Place» providing a study of Turgenev's themes and motives refracted in Chekhov's works. It also identifies specifics of Chekhov's nest of gentilefolk and individual features of Chekov's hero.

Keywords: Chekhov and Turgenev, motive of a gentilefolk's estate, problem of fathers and sons, hero, author.

Мотив дворянской усадьбы устойчив в творчестве Чехова, прозаика и драматурга. К изображению «дворянского гнезда» Чехов обращается в первой своей пьесе «Безотцовщина», действие которой происходит в усадьбе, «в имении Войницевых в одной из южных губерний» [7, 6]. В «Безотцовщине», написанной Чеховым-гимназистом в Таганроге и затем переработанной в первые московские годы, заложены сюжеты, ситуации, мотивы будущих произведений и намечены контуры собственно чеховского изображения человека и действительности, структура будущей чеховской драмы. В пьесе представлен самый обычный жизненный материал – повседневная жизнь хозяев и гостей усадьбы, но обыденный план соединяется с вечными вопросами, настоящее показывается в перспективе прошлого и будущего, драматическое сливается с комическим и лирическим.

Исследователи пьесы указывают на ее специфическую «литературность», ориентированность на творчество предшественников. В «Безотцовщине» сконцентрированы размышления о текущем состоянии русской жизни, о герое «современного романа», об «отцах и детях», «русской хандре», «горе от ума». Уже название «Безотцовщина», не сохранившееся в рукописи из-за утраты титульного листа, но встречающееся в переписке Александра и Антона Чеховых [7, с. 396], звучит как обобщение и восходит, прежде всего, к тургеневской теме отцов и детей. Чехов обозначает конфликт поколений, но проблема отцов и детей оборачивается в его пьесе «безотцовщиной», духовным банкротством как отцов, так и детей, общим сиротством и бесприютностью. У автора «Безотцовщины» нет надежд, связанных с представителями нового поколения, в пьесе не

оценивается система взглядов «детей». «Безотцовщина» обнаруживает гораздо больше связей, параллелей с наблюдениями и выводами Ф.М. Достоевского, высказанными в «Подростке», «Дневнике писателя». Чехов видит отсутствие связующей «общей идеи», молодое поколение, оставленное «на случайность» [4, с. 211], «на собственные силы» [4, с. 393], не получившее от отцов заветов и преданий. Юный Чехов пытается разобраться в путанице «разлагающейся» жизни, стать ее историком. Вместе с тем, в пьесе нет подражательности, робкого ученичества. Чехов изображает общее, связывающее поколения духовное неблагополучие, дезориентированность, его герои существуют в обстановке «современной неопределенности» [7, с. 16], мучительно переживают свою бездеятельность, непонимание себя и жизни [См.: 1].

Обращение к «усадебному сюжету» заставляет вспомнить традиции русского романа. «Тургеневское» начало в чеховской пьесе ощутимо проявляется благодаря сюжету переживания любви, вписанному в усадебные время и пространство, а также благодаря сюжету испытания героя-интеллигента, ищущего свое жизненное предназначение. Чехов мог ориентироваться на драматургию И.С. Тургенева и тургеневские приемы обрисовки характеров, а чеховские письма той поры, когда создавалась «Безотцовщина» (М.П. Чехову, апрель 1879), свидетельствуют о высокой оценке тургеневского «Гамлета и Дон-Кихота» [8: Т.1, с. 29-30]. Именно Тургенев-романист умел схватывать новые явления быстротекущей жизни, а Тургенев-драматург в сфере обыденного существования мог увидеть субстанциальные конфликты, показать сложные, амбивалентные характеры. Тургеневские романы, герои, типы Гамлета и

Дон Кихота, обозначенные Тургеневым, присутствуют в «Безотцовщине» как ее литературный фон. Чехов отталкивается от сюжетов и образов тургеневского и гончаровского романа и пишет оригинальную пьесу, в которой представлен современный материал, соответствующий роману, но облаченный в форму трагикомедии, драмы.

Будучи младшим современником Тургенева и Достоевского, юный Чехов пытается запечатлеть новый этап русской жизни, исторически обусловленные изменения. В «Безотцовщине» осмысливаются способы отражения в литературе «современной неопределенности». О беспомощности писателя, берущегося за роман, о кризисном состоянии общества рассуждает представитель «отцов», идеалист эпохи «кружков и арзамасов» Глагольев 1: «...русский беллетрист чувствует эту неопределенность. Он стал в тупик, теряется, не знает, на чем остановиться, не понимает... Трудно понять ведь этих господ! (указывает на Войницеву.) Романы донельзя плохи, натянуты, мелочны... и немудрено! Все крайне неопределенно, непонятно... Все смешалось до крайности, перепуталось...» [7, с. 16]. Чехов вольно цитирует Толстого и Достоевского (высказанную в «Подростке» мысль, что «невозможен дальнейший русский роман» [3, 691] и, словно, знает сетование И.С. Тургенева на невозможность написать роман о новой жизни: «Вы требуете от художника невозможного! Вы требуете, чтобы он дал бесформенности форму!» [5, с. 152]. Свои размышления о современном человеке, о хаосе и неопределенности Чехов воплотил в форме драмы, а не романа, тем самым признавая жанровую архаичность классического романа. В чеховской пьесе изображение жизни обитателей и гостей имения Войницевка – это не хроникальное воспроизведение «месяца в деревне», а движение к катастрофе, «усадебный сюжет» существенно осложняется обостренным ощущением «давления» исторического времени.

Вслед за Салтыковым-Щедринным, Достоевским Чехов показывает исчезновение «дворянских гнезд»: имение Войницевых заложено и уходит затем с торгов, родовое имение Платонова, Платоновка, давно ему не принадлежит. Молодая вдова Анна Войницева, хозяйка Войницевки, зависима от «благотетелей» и «кредиторов», среди которых и выскочки из «новейших», и состоятельные помещики, прежние друзья ее покойного мужа. Войницевка превратилась в дачное имение, в котором молодые хозяева, Сергей и Софья Войницевы, бывают наездами, они, по сути, гости «дворянского гнезда». В первой пьесе Чеховым уже использован хронотоп приезда и отъезда: в мае Войницевы приезжают, летом из купленного Венгеровичем 1 и Бугровым имения они уезжают. Михаил Платонов, сын генерала, бывший помещик, – сельский учитель, живущий при школе. Герои у Чехова лишены родных гнезд, обречены на бесприютность, хотя показан и благоденствующий помещик Глагольев 1, по слухам, собирающийся купить Платоновку, владелец земного «рая». Но Глагольев, легковерно усомнившись в идеалах, оставит свое име-

ние, свой «рай» и поедет в Париж «грешить на чужой, а не на родной земле» [7, с. 149], следствием его отъезда и неучастия в торгах станет продажа Войницевки. «Давление» исторических обстоятельств неоспоримо, но столь же явственны авторские требования к человеку, его поступкам, духовно-нравственным качествам. У Чехова определяют судьбу Войницевки люди – ее хозяева, обитатели, гости, визитеры.

Показывая молодое поколение, пришедшее на смену старшему, Чехов отмечает двойственность, противоречивость, неопределенность его представителей. Молодые герои, думающие, страдающие, ищущие правду – идеалист Платонов, охладевший к прежним верованиям, Анна Войницева – «развитая женщина и... без дела» [7, с. 136]. Лишены жизненной цели нерадивый доктор, человек «без правил» Николай Трилецкий и филолог Сергей Войницев, «прогулявший» три года и при этом называющий себя «человеком будущего». Цели, устремления героев подвержены смещению, подмене, они могут перестать быть благими. Так, Анна Петровна Войницева признается: «Или имение, или честь, как видите... Выбираю имение...» [7, с. 49]. А замужняя Софья Войницева собирается с помощью любви «воскрешать» и «поднимать» Платонова. В числе «детей» есть Глагольев-2, наслаждающийся жизнью парижского полусвета и ограниченный «идейный» студент Венгерович-2. В отличие от неудовлетворенных жизнью и своей ролью в ней героев, это пошлые, практичные представители молодого поколения и дети своих отцов, что подчеркнуто маркировкой «2» в их фамилиях.

В момент утраты ориентиров и смысла жизни показан центральный герой пьесы – Михаил Платонов. Друзья и близкие воспринимают Платонова «по Тургеневу»: считают героем еще не написанного современного романа, хотят видеть «служителем идеи», «тружеником <...> на поприще... ну хоть, например, свободы, эмансипации женщин...» [7, с. 34], требуют соответствия литературным образцам. В сознании чеховских персонажей живет немало представлений, заданных литературой. Для окружающих Платонов, «наш умнейший Платонов», «философ», – то Гамлет, то «современный Чацкий», то Дон Жуан, то Рудин, то Обломов. Чеховские герои охотно уподобляют себя литературным типам, живут, подражая литературным канонам, заменяя жизнь фантазиями на литературные темы. Так, старший Трилецкий, отставной полковник, уже старик, вспоминая молодость, говорит: «Базаристей меня и человека не было... Материя! Штоф унд крафт!» [7, с. 59]. В финале пьесы он будет осуждать себя за неверие, грехи, шутовство. Чехов показывает «базаристых» отцов, детей – «современных Чацких» и «русских Гамлетов», «тургеневских» и «гончаровских» девушек. Проблема ложных оценок, подражательного поведения, навешенных литературным, культурным текстом, – одна из частных проблем чеховской пьесы, подчиненная общей проблеме «непонимания» себя, друг друга, действительной жизни.

Платонов, занятый поисками смысла жизни, бескомпромиссным обличением зла, искренний и совестливый Платонов с горечью признает, что быть деятелем он не в состоянии, сравнивает себя с лежащим камнем, винит за «страшную» слабость. Чеховский главный герой – не романтический по своим возможностям и задачам персонаж. Он способен освободиться от былых иллюзий, но не знает, во что верить, корит себя за бездеятельность, и если сравнивает себя с Гамлетом, то осознает отличие от него: «Гамлет боялся сновидений... Я боюсь... жизни! Что будет, если я жить буду? Стыд заест один...» [7, с. 175]. Чеховский Платонов изжил в себе Дон-Кихота, но он и не Гамлет. Цитатность у Чехова «служит целям индивидуализации героя», выявлению неповторимости его личности «через отрицание – “Не Гамлет, не Рудин, а Платонов, Иванов”» [6, с. 94]. Платонов сознает трагикомический характер своего положения, запутавшись в отношениях с женщинами, он восклицает: «У людей мировые вопросы, а у меня женщина! Вся жизнь – женщина! У Цезаря – Рубикон, а у меня – женщина...» [7, с. 114-115]. Он не знает, как жить в соответствии с идеалом духовности: «Мне двадцать семь лет, тридцати лет я буду таким же – не предвижу перемены! – там дальше жирное халатничество, отупение, полное равнодушие ко всему тому, что не плоть, а там смерть!! Пропала жизнь!»; «отчего мы живем не так, как могли бы?!» [7, с. 85, с. 86].

В пьесе подчеркнута общность «отцов и детей». Все герои плохо понимают себя и окружающих, жестоки друг к другу, всем свойственно фразерство, страсть к обличениям, и все разочарованы, одиноки, не удовлетворены жизнью. В «Безотцовщине» Чехов изображает слабость, легкомыслие людей, общую невольную виновность. Платонов «никого не хотел обидеть, а всех обидел» [7, с. 177], «разгромил, придушил женщин слабых <...> убил так... глупо как-то, по-русски...» [7, с. 175]. Женщины, стремившиеся Платонова осчастливить или «воскресить», губят его. Друзья, добрые, воспитанные, симпатизирующие герою люди, разыгрывают сюжет гибели Платонова. Жестокость, несправедливость, зло в чеховской пьесе порождены легкомысленным недуманием, эгоцентрической сосредоточенностью, «безалаберностью», зависимостью от идей и мнений. «Кто же меня осмеет? Когда? Смешно! Взятка не берет, не ворует, жены не бьет, мыслит порядочно, а... негодяй! Смешной негодяй! Необыкновенный негодяй!...» [7, с. 97], – удивляется самому себе Платонов. Герои пьесы – и выразители «современной неопределенности» и творцы «хаоса» и «раздора», в ходе действия они уничтожают существовавшие родственные, дружеские отношения, не восстанавливают нарушенную связь «отцов» и «детей».

В пьесе анализируется также разрыв связей с «отечеством и пенатами», неукорененность во времени и пространстве. Герои лишаются имений, уезжают, бросая свои родовые гнезда, устремляются за границу. Понятия «безотцовщина», «бездомность», скитание «из угла в угол», «сиротство» призваны передать эту

неприкаянность. В чеховской пьесе дом и сад дворянской усадьбы остаются пространством, объединяющим близких людей, хранящим связи с предыдущими и последующими поколениями, это родное гнездо, пенаты. В основе усадебной жизни и мироощущения – чувство преемственности, единства с родными местами, природой, народом. В «Безотцовщине» Чехов наделяет Анну Петровну Войницеву такой связью с Войницевкой, она – «хорошая фея», «Диана божественная» Войницевки, «мама Анюта». Но в судьбах героев, в сюжете пьесы обнаруживается иное: утрата дома, отступление от идеала, превращение сада в цветник с аллеями.

Чехов комически обрисовывает историю спасения и воскрешения Платонова любовью, снижает заданные мифологемой дворянского гнезда ситуации свидания, признания в любви. Драма страстей, заблуждений, перипетии сценического действия окрашиваются комедийным светом за счет снижения высоких литературных моделей, хотя сохраняется серьезность и напряженность поиска героями смысла жизни и своего участия в ней.

И.С. Тургенев останется для Чехова в сфере постоянного внимания, интереса и осмысления. Необходимо, однако, помнить, что Чехову, уже признанному писателю, претило постоянное сравнение с Тургеневым, упоминания о «тургеневской поэтичности». О постановке «Иванова» Чехов скажет: «Режиссёр считает Иванова лишним человеком в тургеневском вкусе», – что свидетельствует о несогласии с такой трактовкой (письмо А.С.Суворину от 30 декабря 1888 года). И.А. Бунину Чехов говорил: «И меня допекали “тургеневскими нотами”» [2, с. 170]. Творчество Чехова – это переосмысление усадебной темы XIX века, мотивов Пушкина, Гончарова, Тургенева. Чехов прекрасно создавал шаблонность образа «грустных усадеб» [8: Т.2, с. 277], ставшего уже литературным штампом. В «дворянских гнездах» чеховских рассказов и пьес живут не понимающие друг друга, отлученные от счастья люди, и это уже принципиально иной этап в осмыслении связей человека с миром, общей жизнью, иной этап в понимании сущности человека и его места в мире.

В позднем чеховском рассказе «У знакомых» (1898) мотив «дворянского гнезда» ведущий, при этом мир усадьбы дается в восприятии и осмыслении персонажа, адвоката Подгорина, который после десяти лет отсутствия приехал в имение Кузьминки к своим старинным приятелям. В названии рассказа «У знакомых» утверждается наличие дружеских отношений, также сообщается, что Подгорин когда-то «живал в Кузьминках», был влюблен в одну из сестер, Надежду, и собирался сделать предложение. Но, оказавшись в имении, он недоумевает: «И куда оно все девалось!» [9, с. 15]. Выясняется, что «все это, вероятно, очаровательно только в воспоминаниях». Бывшие друзья, «милые», «славные» девушки, «дорогие» люди теперь Подгорину неприятны. Кузьминки продаются с торгов, и от него, адвоката, ждут совета, помощи, а истина в том, что герой предпочитает, чтобы «все щекотливые и неприятные вопро-

сы решались судьями, или присяжными, или просто какой-нибудь статьей закона». Подгорин лишен сердечного участия к судьбе своих приятелей, заинтересованного внимания к чужому «я», способности любить. Он оправдывает свое равнодушие тем, что «отжили и свидания в лунные ночи, и белые фигуры с тонкими талиями, и таинственные тени, и башни, и усадьбы, и такие «типы», как Сергей Сергеевич, и такие, как он сам, Подгорин, со своей холодной скукой, постоянной досадой, с неумением приспособиться к действительной жизни, с неумением брать от нее то, что она может дать, и с томительной, ноющей жаждой того, чего нет и не может быть на земле» [9, с. 22].

Эта самооценка героя рассказа переосмысливается автором. Чехов выделяет изменения, произошедшие с личностью современного человека, мировосприятием, способом размышлений и действий. Подгорину удобнее любить своих добрых знакомых «в своих воспоминаниях, чем так», или же оправдываться тем, что необходимо идти к «новым формам жизни, высоким и разумным, накануне которых мы уже живем, быть может, и которые предчувствуем иногда...». Подгорин ошибочно считает себя выломившимся из несовершенного настоящего, он поэтизирует свой разлад с действительностью, считает себя выше «легкомысленного и праздного» Сергея Сергеевича, Вари, «легко впадающей в мистицизм», Надежды, которая «думает только о любви». Подгорин ясно видит, что невозможно спасти от продажи разорившееся имение. Но герой не знает, что и он – обычный современный человек, что его внутренняя холодность, рассудочность, равнодушие – из нового вре-

мени. Смещения, затронувшие внутреннее состояние личности, значительны. Они – в растерянном существовании («настоящее было ему мало знакомо, непонятно и чуждо»; «и все вместе точно сон»), чувстве обреченности, апатии, бессознательной жестокости по отношению к близким, так же ждущим несбыточного счастья. «Здесь в усадьбе, в лунную ночь, около красивой, влюбленной, мечтательной девушки» Подгорин равнодушен. Он испытывает «смущение, страх и скуку»: «Чем наполнить эти длинные три дня, которые он обещал прожить здесь?». Его ощущения сродни состоянию героя рассказа «Страх», столкнувшегося с неразрешимыми жизненными проблемами, с внезапной трезвостью художника из рассказа «Дом с мезонином», который, потеряв Мисюсю, очень быстро переходит к трезвому, будничному настроению. Старая усадьба, лунный свет, задумчивая ночь, светлое поле, мечтательная девушка в изображении Чехова все так же прекрасны и пленительны, но Подгорин «предпочел бы хороший фейерверк, или какую-нибудь процессию», чтение «Железной дороги», «призывы к новым формам жизни» – яркие, зажигательные импульсы, идущие извне, способные расшевелить его вялую мысль и волю. Среди всеобщей невнятицы людских судеб, разобщения, неумолимого бега дней, слагающихся в годы, чеховские «усадьба», «сад» являются хранителями истинных ценностей. Но чеховский герой уходит от дома с мезонином, бежит от мечтательных обитательниц старинных усадеб, вырубает вишневый сад. Чеховские усадьбы населены совсем иными людьми, определяющими новые судьбы садов.

Библиографический список

1. Алехина И.В. Человек и действительность в пьесе А.П. Чехова «Безотцовщина» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2013. № 1. С. 226-234.
2. Бунин И.А. О Чехове // Бунин И.А. Собр. соч.: В 6 т. М.: Художественная литература, 1987-1988 гг. Т. 6. С. 146-217.
3. Достоевский Ф.М. Подросток // Достоевский Ф.М. Собр. соч.: В 15 т. Л.: Наука, 1988-1996. Т. 8. С. 139-692.
4. Достоевский Ф.М. Дневник писателя 1876 // Достоевский Ф.М. Собр. соч.: В 15 т. Л.: Наука, 1988-1996. Т. 13. С. 5-410.
5. И.С. Тургенев в воспоминаниях современников. М.: Художественная литература, 1983. Т. 2.
6. Собенников А.С. «Между "есть Бог" и "нет Бога"...». Иркутск, 1997.
7. Чехов А.П. Безотцовщина // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. М.: Наука, 1974-1983. Сочинения. Т. 11. С. 5-180.
8. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. М.: Наука, 1974-1983. Письма: тт. 1-12.
9. Чехов А.П. У знакомых // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. М.: Наука, 1974-1983. Сочинения. Т. 10. С. 7-23.

References

1. Alekhina I.V. Man and Reality in *Fatherlessness* by A.P. Chekhov // Orel State University Bulletin. Series: Humanities and Social Science. 2013. № 1. Pp. 226-234.
2. Bunin I.A. On Chekhov // Bunin I.A. Collected works: In 6 volumes. M.: Khudozhestvennaya Literatura, 1987-1988. V. 6. Pp. 146-217.
3. Dostoyevskiy F.M. Adolescent // Dostoyevskiy F.M. Collected Works: In 15 v. L.: Nauka, 1988-1996. V. 8. Pp. 139-692.
4. Dostoyevskiy F.M. Writer's Diary 1876 // Dostoyevskiy F.M. Collected Works: In 15 V. L.: Nauka, 1988-1996. V. 13. Pp. 5-410.
5. I.S. Turgenev in the recollections of the contemporaries. M.: Khudozhestvennaya Literatura, 1983. V. 2.
6. Sobennikov A.S. «Between 'there is God' and 'there is no God'...». – Irkutsk, 1997.
7. Chekhov A.P. Fatherlessness // Chekhov A.P. Complete works and letters: In 30 V. M.: Nauka, 1974-1983. Works. V. 11. C. 5-180.
8. Chekhov A.P. Complete works and letters: In 30 V. M.: Nauka, 1974-1983. Letters: Vv. 1-12.
9. Chekhov A.P. At Friends' Place // Chekhov A.P. Complete works and letters: In 30 V. M.: Nauka, 1974-1983. Works. V. 10. C. 7-23.

УДК 82-1.512.162

UDC 82-1.512.162

АХМЕДОВ ШАМСИ ПАНАХ ОГЛЫ

кандидат филологических наук, старший научный работник, отдел «Иранская филология», НАНА (Баку, Азербайджанская Республика)
E-mail: shemsi_59@mail.ru

AHMADOV SHAMSI P.

Ph.D. of Philology (Doctor of Philological Sciences), Head scientific worker, Department of Iranian Philology, ANAS (Baku, Republic of Azerbaijan)
E-mail: shemsi_59@mail.ru

О ПЕХЛЕВАНЕ, СВЯТОМ И ПОЭТЕ ПУРЬЯВЕЛИ

ABOUT WRESTLER, HOLY AND POET PURYA VALI

В мировой, в том числе Азербайджанской литературе и истории есть очень много великих святых и легендарных личностей, могила которых стала для многих людей местом надежды и поклонения. Один из них ПехлеванПурья Вели, живший в конце XIII начале XIV веков. К большому сожалению, жизнь и творчество ПехлеванаПурья Вели, как и многих подобных личностей, до сегодняшнего дня не было изучено со стороны азербайджанского востоковедения. Цель данной статьи-заполнить этот пробел и привлечь к исследованию жизнь и творчество борца, мудреца и поэта Пурья Вели.

Ключевые слова: Пахлаван, Пурья Вели, борец, поэт, мудрый, легенда, Хой, Иран, Азербайджан.

There are many great personalities in the literature and history of the world, including Azerbaijan, who became legendary, sacred and whose grave(s) became a tomb and house of hope of the people. One of them is PahlavanPurya Vali, who lived in the late XIII century and early XIV century. Unfortunately, as many of these personalities, PahlavanPurya Vali's life and works of art have not been studied by the oriental studies of Azerbaijan yet. This article aims at filling this gap and studying the life and works of legendary and wise poet Purya Vali.

Keywords: Pahlavan, PuryaVali, wrestler, poet, man of wisdom, myth, Xoy, Iran, Azerbaijan.

Актуальность темы: Конечно же, изучение жизни и творчества выдающейся личности Пехлевана Пурья Вели, обладающего бесценным творчеством и который вошел в историю как непобедимый борец, мудрец и поэт, но остался в стороне от научного исследования в Азербайджанской Республике, является актуальным вопросом. Таким образом, создается основа для того, чтобы информация о нем вошла в историю литературы и культуры.

Степень изученности проблемы: Несмотря на то, что в Иране и Турции в этой области были проведены ряд исследований со стороны таких ученых как [Сами 1897], [Хамид 1975], [Хагигат 1992], [Кереми 2007], [Хусейн 2012] и др., в Азербайджане эта тема не была изучена.

Цель и задачи исследования: Задача исследования-исследовать жизнь и творчество Пехлевана Пурья Вели, цель-заложить основу для занесения его имени в историю Азербайджанской литературы и культуры.

Методологическая основа исследования: Изыскание проводилось методом личного исследования. В качестве источника использовались научная литература, рукописи, антологии, интернет ресурсы и результаты личных исследований.

Прежде всего следует отметить, что Пурья Вели получил прозвище «Пахлаван» от народа за большие успехи в искусстве борьбы. Борцовое искусство, также известное среди народа как «кушти» и «гюлеш», являлось

одной из самых распространенных спортивных игр во многих Восточных странах, особенно в Иране и Азербайджане. Не случайно, что в древние времена храбрые борцы сражались друг с другом как при помощи мечей, стрел, копий, так и с помощью булавы. Как отмечают эксперты, искусство кушти-это искусство, которым занимаются короли, султаны и все остальные. Каждый, кто занимается этим, проводит свою жизнь в честности и святости. Дело в том, что спорт в зурханэ был связан не только с физической, но и моральной силой. Исторически зурхане были признаны местом образования и просвещения, учтивости и воспитанности. В Иране и Азербайджане они являлись священными местами для здорового воспитания подростков [1, с. 17].

Как правильно отмечают некоторые авторы, не стоит надеяться на силу, так как у некоторых животных она тоже есть, но ввиду того, что они неразумны, сила не всегда помогает. Сила без науки все равно, что несправедливый правитель. В искусстве кушти единство науки и действий очень важно [16, с. 48].

Немаловажным является тот факт, что мастера и ученики искусства кушти должны обладать особыми моральными качествами. Например, мастер кушти обладал следующими 12 особенностями: быть чистым и нейтральным; прививать чистоту ученикам; не скрывать ничего от учеников и быть далеким от зависти; быть сострадательным; не соблазняться имуществом учеников; обучать каждого в соответствии с его способ-

ностями; быть далеким от лицемерия; не быть враждебным по отношению к ученикам; знать в совершенстве искусство кушти; хорошо обращаться с оппонентами; при плохом самочувствии противника осторожно говорить о трюках; никогда не забывать своего мастера.

С этой точки зрения к ученикам искусства кушти предъявлялись следующие требования: быть богобоязненным; соблюдать религиозные правила; обладать сильным телом; иметь храброе сердце; быть очень умным; иметь совершенное терпение; знать науку в совершенстве; постоянно работать над собой; любить народ; быть далеким от харама (запрещенного); быть благодарным.

Кроме того, стремящиеся стать пехлевами, должны были обладать следующими моральными качествами: честность; искренность; здравый смысл; должны быть лояльны; иметь совершенную веру; верно служить мастерам; должны быть далеки от зависти; должны быть щедры и жертвовать всем ради хозяина; в словах и в душе должны быть солидарны с другими учениками; не гордиться своей силой; не радоваться поражению противника [7, с. 45-47].

Согласно некоторым рассказам, искусство кушти осталось со времен пророка Иакова. По другому поверью, искусство управляться кушти было одним из 440 искусств, которыми обладал Адам [4, с. 306]. Место, где пехлеваны обучали своих учеников и где проводились соревнования по кушти, называлось *зурханэ*. В настоящее время в Иране и Азербайджане, в том числе и Ордубаде есть много площадей под названием «Зурханэ».

В большинстве случаев кушти называли «спортом зурханэ» или же «древним спортом». В 16.11.2010 году он был внесен в список духовного наследия ЮНЕСКО как вид спорта Ирана. В немецкой энциклопедии BrakHaves искусство зурханэ оценивается как древний вид спорта, формирующий тело [18].

У Пехлевана Пурья Вели, жившего во многих странах и регионах мира (в Иране, Турции, Азербайджане, Афганистане, Средней Азии и Индии) есть могилы в различных географических регионах, которые среди народа считаются священным местом поклонения и являются местом надежды людей. Также Пурья Вели был очень известным и непобедимым борцом зурханэ и мастером кушти (борцом) своего времени. Целью его поездок в эти страны была встреча с пехлевами этих стран и сражение с ними. Кроме того он по профессии был скорняком (шил шапки и шубы).

Хоть имя Пурья Вели встречается во многих мемуарах, не упоминание его имени в произведении Магомедали Тарбията «Данемандане-Азербайджан» [11] вызывает удивление.

Эта выдающаяся личность под псевдонимом «Готалы» известен в истории как Пехлеван Махмуд Хорезмли Пурья Вели (Пур Бай-Пур Бек) Вели. По одной из версий, Вели – это имя его отца, а Бай (Бек) – псевдоним на турецком языке, если быть более точным, это уважительная форма обращения к мужчинам. По дру-

гой версии, из-за уважения к личности его отца, ему дали псевдоним «Вели»-«великий», «прославленный». По третьей версии, Вели-это его собственное имя. По словам Карамии, по ирфану – это псевдоним, определяющий его величие [8, с. 21]. Пехлеван Махмуд Пурья Вели, мастер, обладающий высшими гуманистскими качествами, муршид был щедрым, человечным, божьим человеком [12, с. 346]. Пехлеван Пурья Вели был настолько популярен, что даже до сегодняшнего дня все церемонии кушти начинались и заканчивались его именем [13, с. 178].

Фактически, в некоторых источниках имя этого великого человека значится как Махмуд Готалы бин Пурья Вели. Скорее всего, авторы последующих источников опустили слово «бин»-«дитя», и поэтому имя отца перешло к сыну. Эта ошибка была повторно допущена и в Большой Исламской Энциклопедии [6]. По этой причине мы считаем, что имя этого великого человека, известного нам как Пурья Вели на самом деле Пехлеван Махмуд Готалы. Согласно информации, встречающейся в источниках, отец Пехлевана Махмуда Пурья Вели был еще более именитым и известным пехлеваном и знатоком, чем его сын.

Камаладдин Хусейн Газергахи в своих мемуарах «Меджалисе аль-ашигин» упоминает другой псевдоним борца-«Перияр» [5, с. 72-73]. М. Аббаси пишет, что этот псевдоним образовался от слов «пери» (ангел, фея) и «яр» (друг, возлюбленный) и означает «умело выполняющий свое дело» [3, с. 17].

Известно, что в молодости он был пехлеваном и скорняком (мастер по выделке шкур на мех, шитью меховых изделий). Как пехлеван он посетил различные города Ирана, Турции, Азербайджана Средней Азии и Индии, во всех соревнованиях одерживал победу и приобрел большую известность в качестве непобедимого борца. В дополнении к его физической силе, он обладал необычайным духовным миром, простотой, честностью, щедростью. Именно поэтому, уже при жизни он превратился в легенду, истории и рассказы о котором были распространены даже среди народов отдаленных географических регионов [17].

Есть разные мнения о месте рождения П. Вели. Имеется информация о том, что он родился в городе Ургенч Хорезма, Хое, Салмаса или же в Азербайджанском городе Гянджа [2].

Великий ученый, поэт, философ, мыслитель своего времени Пурья Вели стал символом честности, мужества, справедливости и благородства. По словам Рзагулу хан Хидаята, Пурья Вели был совершенным мудрецом [14, с. 196-197]. Он даже заранее знал день, когда уйдет из жизни. Это стало известно потому, что в день его смерти под его молитвенным ковриком было найдена рукопись со следующим рубаи (четверостишие):

В эту ночь из-за искренности моего сердца

В баре моей души

В руку дали бокал для питья и похвалы,

Я сказал, не буду пить, сказал (выпей) ради моей души.

Среди народа П. Вели был известен как святой, муршид, праведник. Именно поэтому его могилы, расположенные далеко друг от друга посещались народом в качестве святыни (гробница, мавзолей):

1. В азербайджанском городе Хой: на гробнице, расположенной в этом городе написано «Пурья Вели», но в народе произносят как «Пирвели» («Святыня Вели»). Хотя со временем памятник был частично разрушен, люди продолжали совершать к нему паломничество. Местное население, называющее эту гробницу «Ханегах», собиралось вокруг него пятничными вечерами, и раздают пожертвования;

2. В городе Хива Хорезмской области Узбекистана (в 25-и километрах к югу от города Ургенч) в историческом кладбище «Ишангала»; эта гробница была построена в XIV веке, и до XX века включительно, в различные периоды времени в ней проводились ремонтные и реставрационные работы. Здесь сложилась очень интересная традиция-каждый день множество людей из региона, в основном молодожены (после свадьбы) совершают сюда паломничество, с целью получить благословение;

3. В Иране гробница, расположенная между Сумесараем и Фуменом считается культурно-историческим комплексом; здесь, также как и в Узбекистане, молодожены идут к могиле Пурья Вели, чтобы получить его благословение и воспользоваться его милостью.

Хотя некоторые авторы отмечают, что Пехлеван Пурья Вели родился в Хиве [10, с. 14], 5 нижеследующих исторических документа (источника) подтверждают, что он родился, жил в городе Хой и был похоронен на кладбище «Пирвели», расположенном там же:

а. 400 лет назад в период правления Сефевидов была найдена рукопись на коже джейрана, где ясно и понятно было написано, что Пехлеван Пурья Вели из города Хой. Безукоризненный текст и фотография данной надписи встречается в книге доктора Парвиза Варджавенда ««ناری» ینا تساب شزرو» («Древний иранский вид спорта»);

б. В труде “قرشال هارم” (“Зеркало Востока”), опубликованном недавно Библиотекой Аятоллы Мараша, где приводится информация о 684-х шиитских ученых, отмечается, что Пехлеван Пурья Вели жил в городе Хой и был похоронен на кладбище «Пирвели», расположенном там же. В этом же труде говорится о том, что на могильном камне пехлевана высечено 7 имен его предков и согласно этой надписи, имя его отца было Махмуд. Этот правило, то есть передача имени от отца к сыну продолжает существовать во многих регионах Азербайджана, в том числе и в Хойе. Согласно надписи на упомянутом могильном камне, Пурья Вели умер в 820-м году по хиджре;

с. На протяжении многих веков в Хойе существует дастан о Пехлевани Пурья Вели. Он также встречается в исторических книгах. В дастанеповествуется о бедном молодом человеке из города Хой, который влюбился в дочь правителя. Единственный сын матери, этот

молодой человек очень сильно заболевает от любви. Попытки врачей его вылечить не приносят никакого результата, так как эта болезнь не имеет лечения. Бедная мать, не найдя другого выхода, отправляется к правителю просить руки его дочери. Дочь правителя ставит следующее условие: она лишь в том случае выйдет замуж за молодого человека, если он одержит победу над Пехлеваном Пурья Вели. Пленник любви, бедный молодой человек, зная свою слабость и то, что он не сможет победить пехлевана, принимает это условие и заявляет, что он готов бороться (сражаться на кушти) с Пехлеваном Пурья Вели. Их бой назначают на пятницу. Вечером четверга мать того молодого человека раздавала в мечети халву в качестве милостыни. По счастливой случайности Пехлеван Пурья Вели был в той же мечети. Он спросил у матери молодого человека, почему она раздает это милостыню? Женщина ответила, что ее сын, чтобы жениться на дочери правителя, должен сражаться на кушти с Пехлеваном Пурья Вели. И я раздаю это подаюнию, чтобы сын победил Пехлевана и достиг желаемого. Пехлевана Пурья Вели начинают одолевать сомнения: сохранить ли ему свое почетное имя пехлевана или же уступить молодому человеку, чтобы исполнилось его заветное желание? В конце концов, он принимает решение проиграть этому слабому молодому человеку. Наконец наступает день сражения. Пехлеван Пурья Вели и худощавый влюбленный выходят на поле боя. Все население города собралось в зурханэ, чтобы посмотреть на них. Все были уверены, что победит известнейший пехлеван города Пурья Вели. Но результат не оправдал их ожиданий. Пехлеван специально проигрывает молодому человеку. После сражения Пехлеван говорит следующие слова: «Когда мои лопатки коснулись земли и этот слабый влюбленный молодец сел мне на грудь, исчезла занавес с глаз моих, и я постиг суть, которую искал на протяжении многих лет». Люди подняли молодого человека над головой и отнесли к дому правителя. Молодой человек очень радовался, а его мать даже плакала от счастья. Но никто уже не считал Пурья Вели пехлеваном. Таким образом, проходит много лет. Только после его смерти, люди поняли суть произошедших событий. И после этого его имя становится легендой. После себя Пехлеван Пурья Вели оставил 10 известных постулата мужества. Переходя из уст в уста, они дошли и до наших дней;

д. Эмир Камаладдин Хусейн Газаргахи в своем труде «Меджалис аль-ашигин» в эпосе «Пехлеван Махмуд Пурья» ссылаясь на 45 аят суры «Сад» из Священного Корана (راصلال او یدى آل او یافصللاراد) отмечает, что, исследуя названия городов Ирана, выяснил, что ни один город в истории, кроме Хоя, не назывался «Даруссалам»;

е. Порти Бизаи с 26 по 61 страницы своей книги «История кушти в Иране» посвятил жизненному пути Пехлевана Пурья Вели. Он отмечает, что надпись на куске кожи длиной 3,5 м и шириной 17 см и найденная в Карине, принадлежит рассказчикам, жившим несколько столетий назад в период правления Сефевидов. Бизаи всесторонне изучив эту рукопись, купил ее у че-

ловека по имени Зеркешан. Рассказывая в книге о жизни Пехлевана Пурья Вели в Хое, автор описывая борьбу Вели с другим пехлеваном из Табриза-Шиделем на площади «Хой-Сармас» пишет, что вдруг со стороны Киблы появились 10 отважных молодцов. На головах шапки, на плечах одежда из войлока для кушты. Они встали перед Пехлеваном Пурья Вели по стойке смирно и поздоровались. Пехлеван спросил у них: кто вы и откуда, и с какой целью пришли? Они ответили: мы пришли из Персии. Были в служении Шейха Рузбеха и согласно указанию Шейха, мы пришли к тебе на службу. Мы 12 лет служили Шейху. Он нам сказал, что вы должны отправиться в Хой-Сармас (Салмас). Одежда, что на нас, надета по его приказу. А теперь мы пришли к тебе на службу и готовы служить до конца наших дней. Пехлеваны, которые прибыли из Аравии и Востока, в Хой-Сальмассе собрались вокруг Пехлевана Пурья Вели. Как писал Мударрис Тебризи в книге «Рейханеи аль-Адаб» [15].

Труды. Согласно источникам, Пурья Вели является автором 3 произведений, упомянутых ниже:

1. Месневи «Канзульхагаиг». Этот труд состоит из 5 разделов 1320 бейтов. Хотя время от времени в некоторых антологиях автором этого произведения называли то Аттара Нишабури, то Шейха Махмуда Шабустари, на самом деле предполагается, что он написан Пехлеваном Пурья Вели. Упоминание в месневи 709 года по хиджре и имени Махмуда в некоторых бейтах, а также то, что в некоторых антологиях XII-XIII вв. это произведение связывают с именем Пехлевана Вели, подтверждает тот факт, что труд «Канзуль-хагаиг» был написан Пехлеваном Пурья Вели. Некоторые источники пишут, что поэт умер в 722 году по хиджре. Ссылаясь на следующие строчки в «Канзуль-хагаиг», можно утверждать, что поэт родился в 653 году:

(Что ты спишь? Достиг ты 50-и лет.

Просыпайся уже. Кладбища час настал).

Основными темами месневи «Канзуль-хагаиг» являются темы ислама, веры, очищения, джихада против страсти (искушения), поста, любви, значение имени и характеристик имама Махди, а также вопросы ирфана.

2. Сборник Рубаи. Язык рубаи Пехлевана Вели крайне прост и написаны они в стиле народного творчества. Это объясняется тем, что поэт вышел из народа, всегда был вместе с народом и очень хорошо знал устное народное творчество, особенно поэзию. По мнению некоторых авторов, в создании рубаи, П. Вели был последователем Хайяме. Так как и в его работах очень много философского содержания [10]. Как говорится в одном из рубаи:

(Сказал Пурья Вели: добыча моя уже в петле,

Удача ценнее, чем милость пророка Давида.

Если ты жаждешь наслаждений, привыкай к трудностям,

Ведь вода никогда не достигнет земли на высоте).

3. «Диван».

Итог: Итогом этого небольшого исследования является то, что, Пурья Вели был великим поэтом, ученым, мудрецом и пехлеваном. Он родился в азербайджанском городе Хой, где провел большую часть жизни и после смерти был похоронен здесь же, на кладбище «Пирвели».

Предложение: Основательное изучение жизни и творчества Пехлевана Пурья Вели, публикация, распространение и включение его произведений в историю культуры, литературы и спорта Азербайджана является одним из значимых вопросов, стоящих перед наукой востоковедения.

Библиографический список

1. *Аббаси Мехти*. Тарихи-коштийи-Иран. Тегеран: Фердоус 1374. 264 с. (На персидском языке).
2. *Ануше Хосейн* (Бесерперести) Данешнамеи-едеби-фарси: едеби-фарси дер Асия-мийане. Джелди-еввел. Тегеран: Везарети-фарханг о ершади-ислами. 1380. 636 с. (На персидском языке).
3. *Бизаи Перто Каишани Хосейн*. Тарихи-верзеши-бастанийи-Иран. Тегеран: Зурханеи-Хейдари. 1337. 168 с. (На персидском языке).
4. *Ваези Каишефи*. Веехтемами-Мехти Джафар Махбуб. Тегеран: Бонядфарханги-еслами. 1350. 311 с. (На персидском языке).
5. Газергахи Кемаледдин. Меджалиси-елашег. Носхейи-хеттийи-шомарейи 65 кетабханеи-хеттийи-енститутуи-ебу-Рейхан Бируни. Ташкент. (На персидском языке).
6. Даеролмарифи-бозорги-еслами. Джелде 13. Тегеран: 1380. Мадхали- Пурья Вели. (На персидском языке).
7. *Каземини Казем*. Нагши-пехлеваниванехзати-аяри дер тарихи-еджтемаивахаяти-сиясийи-меллети-Иран. Тегеран: Банки-мелли. 1343. 188 с. (На персидском языке).
8. *Керем Муджтеба*. Зендегинаме ва робаяти- Пехлеван Махмуд Пурья Вели. Тегеран: Везарети-фарханг о ершади-ислами. Тегеран: 1335. 120 с. (На персидском языке).
9. *Керем Муджтеба*. Негини-Хиве. Моталеати-Асия-меркези ва Гефгаз. Шомаре 34. Тегеран: Моессесейи-чап ва ентешарати-везарати-омури-харедже. 1385. 162 с. (На персидском языке).
10. *Сами Шамсаддин*. Гамусул-алем. 6 джилидде. Истанбул: 1897. (На турецком языке).
11. *Тарбият М.* Данешмендани-Азербайджан. Баку: Азернешр, 1987, 483 с. (На Азербайджанском языке).
12. *Хагигат Абдулрафи*. Тарихи-ерфанваарифани-ирани. Тегеран: Кумеш. 1370. 546 с. (На персидском языке).
13. *Хамид Хамид*. Зендеги, рузгарваендишейи-Пурья Вели. Пехлеван Махмуд Харезми. Тегеран: Сахел. 1353. 178 с. (На персидском языке).
14. *Хидаят Рзакули хан*. Риязул-ашегин. Тегеран: Махмуди. 348 с. (На персидском языке).
15. *Хусейн Керлу*. Пурьяйи-Вели дер шехри-Хой. Тегеран: Андишейи-ноу. 1390. 236 с. (На персидском языке).
16. *Энсифтур Гуламрза*. Тарихи-фарханги-зурхана ва горухайи-еджтемаи зурханаро. Тегеран: вазарати-фарханг ва хонар. 1353. 160 с. (На персидском языке).
17. <https://fa.wikipedia.org/w/index.php?title=یلوایایروپ&oldid=18572744> (accessed 01 march 2018) (In Persian)
18. https://fa.wikipedia.org/wiki/شذرو_یامن_اخرور (accessed 01 march 2018) (In Persian)

References

1. *Abbasi Mehdi*. Tarixi-koshti-yi-Iran. Tehran: Ferdous. 1374. 264 s. (In Persian).
 2. *Anushe Hasan* (beserperesti). Daneshnameyi-edebi-farsi: edebi-farsi der Asyayi-miyane. Celdi-evvel. Tehran: vezareti-ferheng va ershadi-eslami. 1380. 636 s. (In Persian).
 3. *Bizai Perto Kashani Hoseyn*. Tarixi-verzeshi-bastaniyi-Iran. Tehran: Zuxaneyi-Heyderi. 1337. 168 s. (In Persian).
 4. *Vaez Kashefi Sebzivari Hoseyn*. Fotutnameyi-sultani. Be ehtemami-Mehemmed Cefer Mehcub. Tehran: Bonyadi-ferhengi-eslami. 1350. 311 s. (In Persian).
 5. *Qazerqahi Kemaleddin Soltan Huseyn*. Mecalisi al-asheq. Nosxe-yi-xetti-yi-shomareyi 65 ketabxaneyi-xetti-yi-enstituti-yi Abu Reyhan Biruni. Dashkent. (In Persian).
 6. *Daerolmarefi-bozorqi-eslami*. Celdi 13. 1380. Medxeli-Puryayi-Veli. (In Persian).
 7. *Kazemini Kazem*. Neqshe pehlevani va nehze-yi-eyari der tarixi-ectemai va heyati-siyasiyi-melleti-Iran. Tehran: Banki-melli. 1343. 188 s. (In Persian).
 8. *Keremi Mucteba*. Zendeqiname va robaityi-Pehlevan Mahmud Puryayi-Veli. Tehran: vezareti-ferheng va ershadi-eslami. 1335. 120 s. (In Persian).
 9. *Keremi Mucteba*. “Negini-Xive”. Motwleati-Asyayi-yi-merkezi va Qefqaz. Shomareyi 54. Tehran: Moesseseyi-chap va entesharati-vezareti-omuri-xarece. 1375. 162 s. (In Persian).
 10. *Sami Shemseddin*. Qamusul-alem. 6 cillde. Istanbul: 1897. (In Turkish).
 11. *Tarbiyat M.* Daneshmendani-Azerbaijan. Baki: Azerneshr, 1987, 483 s. (In Azerbaijany).
 12. *Heqiqet Ebdulrefi*. Tarixi-erfan va erfani-irani. Tehran: Kumesh. 1370. 546 s. (In Persian).
 13. *Hemid Hemid Zendeqi*. Ruzqar va endisheyi-Puryayi-Veli. Pehlevan Mahmud Xarezmi. Tehran: Sahel. 1353. 178 s. (In Persian).
 14. *Hidayet Rzaquluxan*. Riyazul-arefin. Tehran. Mehmudi. Bit. 348 s. (In Persian).
 15. *Hoseyn Kerlu*. Puryayi-Veli der shehri-Xoy. Tehran: Endisheyi-nou. 1390. 236 s. (In Persian).
 16. *Ensafpur Qulamrza*. Tarixi-ferhangi-zurxane va qoruhhayi-ectemaii-zurxanero. Tehran: Vazarati-ferheng va honer. 1353. 160 s. (In Persian).
 17. https://fa.wikipedia.org/w/index.php?title=ایلو_ایروپ&oldid=18572744 (accessed 01 march 2018) (In Persian)
 18. https://fa.wikipedia.org/wiki/ایفناخروز_شزرو (accessed 01 march 2018) (In Persian)
-

БОБЫЛЕВА И.А.

преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования, БПОУ ОО «Мезенский педагогический колледж»,
E-mail: merkulowa.ira@yandex.ru

BOBYLEVA I.A.

Teacher of department of pedagogy and methodology of primary education, BPOU OO "Mezensky pedagogical college"
E-mail: merkulowa.ira@yandex.ru

МОТИВ БЛУДНОГО СЫНА В ЛИРИКЕ И.А. БУНИНА И В.Л. ГАЛЬСКОГО

MOTIVE OF PRODIGAL SON IN I.A. BUNIN'S AND V.L. GALSKY'S LYRICS

Статья посвящена анализу интерпретации самого известного библейского мотива в творчестве И.А. Бунина и В.Л. Гальского. Тема родины и мотив блудного сына по-разному решаются в стихотворениях двух поэтов-эмигрантов, представляющих два поколения русской эмиграции.

Ключевые слова: библейская притча, культурная модель, мотив изгнания, мотив возвращения на родину, «Окаянные дни», «Бездорожье».

This article is devoted to the analysis of the most known bible motive interpretation in I.A. Bunin's and V.L. Galsky's creativity. The subject of the motherland and the prodigal son motive are solved differently in the poems by both poets emigrants representing two generations of the russian emigration.

Keywords: bible parable, cultural model, exile motive, homecoming motive, "Cursed Days", "No way out".

Мотив блудного сына, воспроизводящий не сюжет библейской притчи, а «некую культурную модель», в русской литературе получил широкое распространение чуть ли не с момента ее создания. Согласно «Словарю-указателю сюжетов и мотивов русской литературы» [15, с. 25-26], к нему обращались практически все выдающиеся деятели русской литературы, начиная с Симеона Полоцкого. Причем содержание притчи русскими писателями трактовалось в основном как мотив нарушения запрета, отступничества, следующего за этим морального или социального падения и конечного покаяния с восстановлением статус кво. Перенесенный на национальную почву и в определенный исторический контекст этот мотив преломлялся во многих произведениях русской классической литературы. Так, по мнению исследователей, «евангельская притча в несколько измененном варианте составляет стержень "Повестей Белкина"» [11, с. 161], центральным ядром которых является рассказ «"о блудных детях", которые проходят трудный путь от одного аксиологического полюса к другому – от своеволия к смирению...» [5, с. 78]. Еще выразительнее этот мотив реализован в «Отцах и детях» И.А. Гончарова и И.С. Тургенева [14]. Э.А. Радь в диссертации «История "блудного сына" в русской литературе» отмечает: «Миф о блудном сыне как язык, на котором говорят авторы разных времен, затрагивающие извечную проблему «отцов» и «детей», имплицитно или эксплицитно присутствующий в текстах, составляет онтологическое поле и является результатом онтологического сознания» [13, с. 10].

В легенде о блудном сыне вычленяется несколько образно-тематических пластов, получивших символи-

ческое истолкование:

1. Собственно сюжет о раскаявшемся грешнике. Валентина Ивановна Габдуллина считает, что «на метафорическом уровне в сюжете притчи обнаруживаются следующие смысловые узлы: отпадение человека от Бога (веры) – искушение его плоти и духа – духовная смерть – покаяние – воскресение, возвращение в Дом Отца» [3, с. 5].

2. История старшего сына, выступающего «в образе самоправедного верующего» [12].

3. История отца, принимающего раскаявшегося грешника. Под этим образом понимается как Бог-Отец, так и Христос.

Эти три образные линии имеют многочисленные культурные модификации, и в частности – доминирующий в мировой культуре образ блудного сына, который приобретает архетипические черты. Внутри него, с одной стороны, формируется модель «человека без родины», «блудного сына своего отечества», «перекати-поле» [7 с. 17], можно сказать – пассионария или даже революционера, бунтующего против своего отца, с другой – это человек, смиливший свою гордыню, обуздавший свои страсти и через покаяние и самоуничтожение пришедший к Богу. Именно таким предстает этот образ в стихотворении Ивана Бунина, написанном в Одессе в памятный 1918 году в предчувствии скорой эмиграции. Здесь мотив блудного сына использован в его заключительном финальном значении «возвращения». Причем, это – единственное обращение к данному мотиву в лирике Ивана Алексеевича (!).

Форма этого стихотворения довольно традиционна: четкий анапестический ритм чередования 4-стоп-

ных и 3-стопных строк (за исключением удлиненной 6-й строки), традиционная перекрестная рифмовка. Все это служит для лаконичного изображения идеального мира родной природы, обладающего практически символическим статусом. Не случайно, что в накоплении номинативов (И цветы, и шмели, и трава, и колосья, / И лазурь, и полуденный зной), создающих в самом начале текста особенный изобразительный ряд, практически отсутствуют определения. Этот же ряд символов упоминается, правда в неполном виде, но со знаменательным уточнением «вот эти», во втором четверостишии в обобщенном значении «полевых путей», ведущих к Господу. Все это свидетельствует о том, что в стихотворении все фокусируется на душе человека, возвращающейся в царство Божие на страшный суд. Вся сюжетная основа библейской притчи о блудном сыне как бы свернута между первых двух строк и остальным текстом стихотворения, и только упоминание библейского персонажа создает особенный ассоциативный фон для диалога Бога и человека, смиренно преклоняющего колени. В таком художественном решении, скорее всего, сказывается влияние картины Рембрандта, в композиции которой нет конфликта, а все изображение строится на не обозначенной в притче сцене коленопреклонения. Ср. в Библии: *«И когда он был ещё далеко, увидел его отец его и сжалился; и, побежав, пал ему на шею и целовал его».*

* * *

И цветы, и шмели, и трава, и колосья,
И лазурь, и полуденный зной...
Срок настанет – Господь сына блудного спросит:
«Был ли счастлив ты в жизни земной?»
И забуду я все – вспомню только вот эти
Полевые пути меж колосьев и трав –
И от сладостных слез не успею ответить,
К милосердным коленам припав [2, с. 119].

Бунин выделяет из сюжета библейской притчи о блудном сыне мотивы смирения и всепрощения, что сложно коррелирует с направленностью бунинского творчества в это время. Стоит напомнить, что в это время он работал над книгой «Окаянные дни», представлявшей, по оценке Галины Кузнецовой, «накопление гнева, ярости, бешенства временами» [8, с. 83].

Владимир Гальский – поэт нового поколения эмигрантов. Изгнанническая жизнь будущего поэта началась уже после окончания первого класса орловской гимназии: ребенком он был вывезен в эмиграцию. Сын писателя, К.В. Гальский отмечал: «В 1918 году семья Гальских уезжает из Орла в Киев и оттуда в Полтаву, где Владимир Львович учится в дворянской гимназии. Из Полтавы в 1919 году семья попадает в Новороссийск, оттуда эвакуируется через Константинополь в Сербию» [17, с. 141]. В архивных изданиях отмечено, что Гальский «...в 12-летнем возрасте эвакуировался из Крыма вместе с родителями в Константинополь» [10, с. 50].

Гальский, в отличие от Бунина, не один раз в своих произведениях обращается к образу «блудного сына»,

и при этом – в совершенно в разных контекстах. Так, в стихотворении «Париж» притча о блудном сыне называется «старой повестью». При этом его лирический герой – это молодой эмигрант, скитающийся по европам, меняющий города и страны, ночующий в «дешевых стареньких отелях». Он не назван по имени, потому что у него нет не только отечества, но и отчества. Он ощущает себя потерянным, ненужным в «неувядающем Париже», названном в конце стихотворения «городом безысходным», который можно:

Любовью ясной и холодной
Почти как родину любить.
«Париж» (1937) [4, с. 75]

Следует отметить, что необыкновенная острота переживаний поэта-эмигранта, изображенная в единственной изданной книге В. Гальского «Путь усталости», имеет две ипостаси: первая связана с периодом эмиграции, вторая – с воспоминаниями о родине. В стихотворении «От клумбы до балкона пять шагов...» (без даты) мотив возвращения на родину связан с осознанием невозможности этого возвращения. Именно потому притча о блудном сыне называется здесь «нелепой»:

«Не рвись назад, не утешайся зря
Нелепой притчею о блудном сыне,
Ведь только в памяти твоей горят
Огни, давно угасшие поныне»
(«От клумбы до балкона пять шагов») [4, с. 98].

В восприятии лирического героя родина связана с чем-то сугубо личным: «Ведь только в памяти твоей горят / Огни, давно угасшие поныне» [4, с. 98]. Память – это единственный источник образов существовавших в мире детства, который, с одной стороны, представляет собой идеальный «придуманный мир», воспоминания о котором греют душу и помогают жить в эмиграции, а с другой – это самообман, игра воображения, «плен памяти». Так же, как и блудный сын, лирический герой Гальского «вспоминает детство, когда у него был отец, и он не должен был, словно сирота, скитаться без крова и пищи» [9].

В этом и проявляется сложность душевных переживаний лирического героя, конфликт его внутреннего мира с действительностью. В тексте этого стихотворения Гальского можно выделить иные, по сравнению с бунинским шедевром, модификации образа блудного сына: это прежде всего мотив изгнания, скитальчества («Где б ни был ты, теряя по звену / Свою судьбу от Альп и до Памира») и мотив памяти, субъективный аспект восприятия лирическим героем окружающего мира. Эта двуплановость подчеркивается негативным пафосом, выраженным конструкциями с отрицательной частицей «не»: «не рвись назад», «не утешайся зря», «не оставил». Из накопления этих грамматических категорий становится понятным своеобразный пессимизм лирического героя: возвращения домой не будет и прощания тоже.

Композицию этого стихотворения, основанную на детском стремлении исчислить окружающее простран-

ство шагами, можно поделить на несколько частей. Детство: двадцать шагов от клумбы до балкона, превратились через сорок лет в пять, речка превратилась в ручей, от родного дома судьба кидает человека из стороны в сторону по всему евразийскому континенту – от Альп и до Памира, на фоне которых практически теряются и малая родина, и старый дом. Жизнь приобретает особые хронологические измерения: пространство, как отмечал М.М. Бахтин, «осмысливается и измеряется временем» человеческой жизни [1, с. 235]. При этом внутреннее единство частей стихотворения создает замкнутые художественные локусы, о которых сам лирический герой Гальского очень точно говорит в конце стихотворения: «Во всем величье целостном своем / Мир ощутить, разорванный на части».

Потеря малой и большой родины для автора – это не причина жалеть себя, оставаясь в плену иллюзорных детских мечтаний. Трагическое несовершенство мира побуждает лирического героя Гальского иначе посмотреть на мироздание, на человечество, на себя самого. Именно так через сложные отношения с самим собой, через сложность в отношениях с родиной поэт-эмигрант приходит к «иному счастью», к ощущению «целостности бытия». С точки зрения психологии, это – сублимация, вытеснение тревожных патологических состояний, «снятие внутреннего напряжения с помощью перенаправления энергии на достижение социально приемлемых целей, творчество» [6, с.107].

Еще один вариант переосмысления притчи о блудном сыне мы находим в поэме «Бездорожье», где через оппозицию родина / чужбина проявляются сложные ассоциации, выраженные негативными оксюморонными сочетаниями:

И в этом мире затхло-изобильном
Мы никогда покоя не найдем,
Пока не мстителем, а блудным сыном
Войдем опять в опустошенный дом. [4, с. 147]

Важно отметить, что в сочетании «мир затхло-изобильный» проявляется авторское отношение к Западу, где, по мнению поэта, экономические условия «изобилия» не отменяют социальной «затхлости». Этот парадоксальный образ контрастирует с описанием России, представленной в виде опустошенного историческими катаклизмами дома.

Но основной психологический конфликт поэмы представляет собой конфликт отцов и детей, поколения мстителей, участников гражданского противостояния, и их потомков, виноватых без вины. Способ разрешения этого конфликта автор видит в раскаянии, в принятии сыновьями грехов старшего поколения и их искуплении.

По мнению Геннадия Анатольевича Тюрина, в твор-

честве В.Л. Гальского изображены сложные отношения «отцов» и «детей» обусловленные историко-социальной ситуацией [16, с. 52-60]. В поэме «Бездорожье» (1936 г.) это выражено повторяющимися образами ВЫ и МЫ, часто вынесенными в активную позицию начала стиха и выделенными ритмически. Граница между противопоставленными лагерями определяется глубиной связи с родиной. На чужбине «отцы», чьи судьбы сложились в России, жили незабываемым прошлым: его идеалами, победами, героями... В этом источник их душевных сил:

ВЫ счастливы. ВАМ есть о чём жалеть,
ВАМ есть кому и за кого молиться,
ВАМ мертвые живые кажут лица,
И в старческих сердцах клокочет месть [4, с.147].

Трагедия «незамеченного поколения» русской эмиграции, по мнению Гальского, во внутренней опустошенности. Для тех, кто был оторван от родины в младенчестве, и «славы опьянения», и «былые победы» оказываются «ядом бессмысленного поражения». Повторяющееся в последних строках первой части поэмы именование лирического субъекта множественным числом личного местоимения «МЫ» воспринимается как обобщение, характеризующее судьбу всех юных эмигрантов, невольных изгнанников:

На горе НАМ, не знающих усад
Былых побед и славы опьянения
НАС медленно уничтожает яд
Бессмысленного поражения.
И ненависть глухую затая,
МЫ тщетно ищем воздуха и шири,
МЫ задыхаемся в огромном тесном мире,
Бездомные России сыновья [4, с. 147].

Прикасаясь к острым социальным проблемам, В.Л. Гальской не становится бесстрастным хроникёром или копиистом жизни. Именно потому его лучшие его строки пронизаны художественной непосредственностью и незабываемыми образами.

Таким образом, можно говорить о том, что мотив блудного сына в лирике И.А. Бунина и В.Л. Гальского хоть и имеет разные основания, но все же является реализацией одного типа национального художественного сознания, функционирующего на разных исторических этапах и в разной социальной среде. Это акт мучительного переживания и переосмысления, апеллирующего к евангельскому источнику в поисках ответа на извечные вопросы человеческого бытия. При всей разности своих подходов к использованию этого мотива, обе линии развития архетипа блудного сына не противопоставлены, а скорее дополняют друг друга, создавая объемную панораму огромного русского мира.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975. С.234-407.
2. Бунин И.А. Полн. собр. соч.: В 13 т. Т. 2. Стихотворения (1912–1952); Повести, рассказы (1902-1910). М: Воскресенье, 2006. 592 с.
3. Габдуллина В.И. Мотив блудного сына в произведениях Ф.М. Достоевского и И.С. Тургенева. Барнаул, 2006. 132 с.
4. Гальской В.Л. Путь усталости / Сост. и автор вступительной статьи Гальской К.В. Вологда: Грифон, 1992. 196 с.
5. Жилина Н.П. Притча о блудном сыне в повести А.С. Пушкина «Метель» // Проблемы исторической поэтики. Петрозаводск. 2011.

№9. С.66-78.

6. Кондратьева Н. В. Сущность понятия «творческие способности» // Концепт. 2015. № 9. С.106-110.
7. Константинов В.В., Ковалева Н.А. Социально-психологический анализ феномена расставания мигрантов с родиной. Пенза: ПГПУ, 2010. 100 с.
8. Кузнецова Г. Грасский дневник. М.: АСТ-Олимп, 2001. 416 с.
9. Митрополит Сурожский Антоний. ПРИТЧА О БЛУДНОМ СЫНЕ Толкование притчи о блудном сыне митрополита Антония Сурожского. Режим доступа: <http://nv-rh.cerkov.ru/2014/02/16/mitropolit-antonij-surozhskij-pritcha-o-bludnom-syne/>
10. Московский архив: историко-краеведческий альманах. Вып.1. М.: Изд-во об-ния Мосгорархив, 1996. 544 с.
11. Петрунина Н.Н. Проза Пушкина: (пути эволюции). Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1987. 333 с.
12. Православная энциклопедия / притча о блудном сыне. Режим доступа: <https://ukvid.net/video/«православная-энциклопедия»-притча-о-блудном-сыне-LhB0A1Lj8PA.html>
13. Радь Э.А. История «блудного сына» в русской литературе. Модификации архетипического сюжета в движении эпох: автореферат дисс. ... докт. филол. наук. Саратов 2014. 46 с.
14. Середенко И.И. Архетип блудного сына в произведениях русских классиков // Культура и текст. 2005. № 9. С. 16-22.
15. Словарь-указатель сюжетов и мотивов русской литературы. Экспериментальное издание. Вып. 1. / 2-е изд., стер. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2006. 243 с.
16. Тюрин Г.А. Идеалы прошлого и «иная память» В.Л. Гальского в историко-биографическом контексте // Литература XX-XXI веков: история и поэтика. Исследования. Наблюдения. Публикации. Орел: ООО ПФ «Картуш», 2002. С.52–60.
17. Тюрин Г.А., Тюрин В.Г. Юрий Софиев и Владимир Гальский: несостоявшийся диалог поэтов // Литература русского зарубежья (1917-1939 гг.): новые материалы. Т.4. Творческая биография В.Л. Гальского в контексте региональной и мировой культуры. Орёл: Изд-во ОГУ: изд-во «Вешние воды», 2007. С.141–150.

References

1. Bakhtin M.M. Forms of time and a chronotope in the novel. Sketches on historical poetics // Bakhtin M.M. Questions of literature and esthetics. M.: Fiction, 1975. Pp. 234-407.
2. Bunin I.A. Compl. works: In 13 v. Vol. 2. Poems (1912-1952); Stories (1902-1910). M: Voskresenie, 2006. 592 p.
3. Gabdullina V.I. Motive of the prodigal son in F.M. Dostoevsky's and I.S. Turgenev's works. Barnaul, 2006. 132 p.
4. Galsky V.L. Way of weariness / Compiler and author of introd. article K.V. Vologda: Grifon, 1992. 196 p.
5. Zilina N.P. The Parable of the Prodigal Son in the story by A.S. Pushkin «The Blizzard» // Problems of historical poetics. Petrozavodsk. 2011. No. 9. Pp 66-78.
6. Kondratyeva N.V. Essence of «creative abilities» concept // Concept. 2015. No. 9. Pp. 106–110.
7. Konstantinov V.V., Kovalyova N.A. The social and psychological analysis of the homeland leaving phenomenon of migrants. Penza: PSPU, 2010. 100 p.
8. Kuznetsova G. Grasse diary. M.: Olymp, 2001. 416 p.
9. Anthony of Surozh. PARABLE OF THE PRODIGAL SON Interpretation of the Parable of Prodigal Son of the metropolitan Anthony Surozhsky. Access mode: <http://nv-rh.cerkov.ru/2014/02/16/mitropolit-antonij-surozhskij-pritcha-o-bludnom-syne/>
10. Moscow archive: local history almanac. Issue 1. M.: Publ. house of Moscow archive, 1996. 544 p.
11. Petrunina N.N. Proza Pushkina: (ways of evolution). L.: Science: Leningr. department, 1987. 333 p.
12. Orthodox encyclopedia / Parable of the Prodigal Son. Access mode: <https://ukvid.net/video/orthodox is the encyclopedia - the parable of lascivious-son-LhB0A1Lj8PA.html>
13. Rad E.A. The history of «prodigal son» in Russian literature. Modifications of an archetypic plot in different eras: abstract of dissertation, Doctor of Philology. Saratov 2014. 46 p.
14. Seredenko I.I. An archetype of the prodigal son in works by Russian classics//Culture and text. 2005. No. 9. Pp. 16-22.
15. Dictionary index of plots and motives of the Russian literature. Experimental edition. Issue 1. / the 2nd ed. Novosibirsk: Siberian Branch of the Russian Academy of Science publ. house, 2006. 243 p.
16. Tyurin G.A. V.L. Galsky's ideals of the past and «other memory» in a historical and biographic context // Literature of the 20–21st centuries: history and poetics. Researches. Observations. Publications. Orel: Kartush, 2002. Pp. 52-60.
17. Tyurin G.A., Tyurina V.G. Yuri Sofiyev and Vladimir Galsky: cancelled dialogue of poets//Foreign Russian Literature (1917–1939): new materials. V.4. The creative biography of V.L. Galsky in the context of regional and world culture. Orel: Publishing house of Orel State University: «Vneshnie Vody» (Torrents of Spring), 2007. Pp. 141–150.

УДК 801.8; 378

UDC 801.8; 378

ЗУБОВА Ж.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kafrusogu@gmail.com

ZUBOVA ZH.A.

Candidate of Philology, associate professor, the Russian Language Department, Orel State University
E-mail: kafrusogu@gmail.com

РУССКАЯ ФИЛОЛОГИЯ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ В ОРЛОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА

RUSSIAN PHILOLOGY AS PART OF THE MASTER DEGREE PROGRAM IN THE OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV

В статье обосновывается необходимость интегративного подхода, заложенного в основу образовательной программы «Русская филология». Углубленная общефилологическая подготовка позволяет не только сформировать необходимые компетенции, развить исследовательские способности, но и устранить разрыв между лингвистикой, литературоведением и другими дисциплинами.

Ключевые слова: филология, интеграция, магистерская программа, общефилологическая компетентность.

The article substantiates the need for an integrative approach, which is put in the basis of the educational program «Russian Philology». Profound all-philological preparation allows not only to create necessary competences, to develop research abilities, but also to eliminate a gap between linguistics, literary criticism and other disciplines.

Keywords: Philology, Integration, master program, all-philological competence.

На протяжении последнего столетия идет активный процесс разработки новых направлений, формирование новых научных школ в рамках «классических» наук, в том числе и в филологии. Это не могло не отразиться и в практике высшего филологического образования, когда студент еще в бакалавриате соотносит свою научно-исследовательскую деятельность либо с лингвистическим, либо с литературоведческим циклом. И, как правило, учебные дисциплины профессиональной направленности в большинстве своем поддерживают размежевание языка и литературы, общефилологические дисциплины, в основном, изучаются на первом курсе бакалавриата, когда еще в силу объективных обстоятельств студент скорее «потребляет» знания, чем обобщает и интегрирует их. Как правило, и на следующей ступени образования, в магистратуре, разделение усиливается: в основном предлагаются программы, ориентированные на какую-либо частную филологическую дисциплину. Однако в таком разделении для начинающего исследователя закладываются как плюсы, так и минусы: будущие литературоведы не очень интересуются языковыми законами и закономерностями, а будущие лингвисты порой снисходительно относятся к законам поэтики. Совершенно очевидно, что подобный подход может сделать образование однобоким, негармоничным и, на наш взгляд, необходим этап обучения, когда следует перейти от дифференциации к интеграции. Таким этапом, по нашему мнению, может и должна стать магистратура, в которой, с одной стороны, есть углубленная общефилологическая составляющая, а с

другой – возможность проявить и развить склонность студента-магистранта к тому или иному филологическому направлению.

Во второй половине прошлого века выдающийся отечественный филолог Сергей Сергеевич Аверинцев писал: «Филология есть «строгая» наука, но не «точная» наука. Ее строгость состоит не в искусственной точности математизированного мыслительного аппарата, но в постоянном нравственно-интеллектуальном усилии, преодолевающем произвол и высвобождающем возможности человеческого понимания» [1, с. 99]. Позже академик Дмитрий Сергеевич Лихачев говорил о том, что стремительно развивающаяся дифференциация, возникновение «промежуточных дисциплин с соседними и несоседними науками» приводит к «математизации» последних, что в определенном смысле замечательно, но к филологии неприменимо, ибо «роль филологии связующая, а потому и особенно важная», ибо «филология есть связь всех связей» [2]. Чрезмерная детализация не всегда дает нужный результат, и именно поэтому необходим синтез полученных в бакалавриате и специалитете компетенций.

Именно эти принципы и были положены в основу образовательной программы «Русская филология», предлагаемой для обучения в магистратуре Института филологии Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. Авторы программы – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков М.В. Антонова и кандидат филологических наук, до-

цент, заведующий кафедрой русского языка Ж.А. Зубова.

Составитель образовательной программы полагают, что интеграция лингвистического и литературоведческого подходов должны найти отражение в базовой части программы и в обязательных дисциплин вариативной части. Магистранты осваивают такие курсы, как «Филология в системе современного гуманитарного знания», «Филология в междисциплинарной перспективе», «Семиотика научной коммуникации», «Теория текста», «Русский язык как отражение менталитета народа», «Филологическая герменевтика», «Филологическая компаративистика», «Теория коммуникации», «Когнитивная компетенция русского слова», «Информационные технологии в филологии». Можно отметить, что дисциплины максимально нацелены на то, чтобы магистранты получили возможность осмыслить ту самую «связь всех связей», о которой писал академик Лихачев.

Такое наполнение базовой, обязательной части программы, позволяет сделать акцент на единстве филологической науки. В то же время междисциплинарные связи не остаются в стороне.

Кроме того, важно, что дисциплины ориентированы на активизацию тех компетенций, которые были сформированы на предшествующих ступенях образования – бакалавриате или специалитете, на ранее полученные знания. В то же время налицо связь с другими науками – культурологией, философией, семиотикой и др.

Приведем некоторые составляющие названных учебных курсов.

Так, например, в рамках изучения курса «Современные проблемы филологии» (автор учебной программы – доктор филологических наук В.А. Лукин) ставится следующая цель: изложение и анализ содержания филологического знания в его взаимосвязях с лингвистикой, литературоведением, с наукой в целом, с культурой и искусством; ознакомление студентов с основными проблемами филологии, с содержанием проблемы как ключевого понятия всех наук; раскрытие мировоззренческих основ филологии, этических норм работы филолога и демонстрация спектра практических приложений лингвистики, теории текста и литературоведения. Одна из наиболее важных задач курса – формирование у студентов понимания социальной значимости филологии, необходимости поиска противоречий в науке и их разрешения. При изучении дисциплины текст рассматривается не только как исходная реальность филологии и феноменологически первичный способ существования языка, но и представлен в ряду других знаковых феноменов. Анализируется традиция рассмотрения текста в лингвистике, текстологии, психологии и семиотике. Произведение анализируется как понятие литературоведения, семиотики, лингвистики, авторского права, библиографии. Сопоставляются понятия «функциональная стилистика» и «текстовый стиль», «анализ текста» и «интерпретация текста», «интерпретация и понимание». Определяются ключевые знаки текстов разных типов, композиция и семантиче-

ская структура текста.

При изучении дисциплины «Филологическая герменевтика» (автор учебной программы – доктор филологических наук А.А. Шайкин) магистранты знакомятся и исследуют герменевтику как теорию интерпретации знаков и понимания смыслов, анализируют отечественный опыт «герметизма» (русский формализм: проблема метода и проблема языка; структурализм: текст как код); изучают вопросы взаимосвязи творческого наследия русских религиозных философов и герменевтики; получают представление о христианской экзегезе и филологии XX века на Западе и в России. Разумеется, важное место занимают вопросы отечественной традиции «понимания», диалога культур, нарратологии, адекватности интерпретации по цели, предмету и результатам. Освоение дисциплины направлено на достижение следующей цели: овладение современными методиками и технологиями организации исследовательской деятельности в области филологии в синхроническом и диахроническом аспектах с позиций герменевтики, формирование компетенций, которые позволят выпускникам проводить самостоятельные исследования в области филологии с применением герменевтического метода. Для достижения этой цели магистраты решают такие задачи: изучить современные методики и технологии организации исследовательской и прикладной деятельности в области системы языка и основных закономерностей функционирования литературы в синхроническом и диахроническом аспектах, в сфере устной, письменной и виртуальной коммуникации; методы и приемы герменевтического анализа текста, оценки, реферирования, оформления и продвижения результатов научной деятельности в области русской филологии; сформировать навыки герменевтического анализа для проведения научных исследований в области системы языка и основных закономерностей функционирования фольклора и литературы в синхроническом и диахроническом аспектах, в сфере устной, письменной и виртуальной коммуникации; приемы подготовки и редактирования научных публикаций.

Одной из форм контроля, как известно, является курсовая работа. Дисциплина, в рамках которой магистранты работают над этим сочинением, – «Когнитивная компетенция русского слова». Здесь так или иначе проявляются предпочтения студентов, их склонность к тому или иному виду филологического анализа. Сама работа, полагаем, может стать частью будущей выпускной квалификационной работы, как лингвистически, так и литературоведчески ориентированной.

Разумеется, невозможно отрицать тот факт, что одни магистранты проявляют большую склонность и способности к исследованию литературы, другие – к изучению различных языковых аспектов. Свои лингвистические или литературоведческие предпочтения студенты реализуют в блоке дисциплин по выбору, изучая тот курс, который близок их научным интересам. Так, например, лингвисты выбирают дисциплину «Русская ономастика», «Русское слово в словарном во-

площени», «Социальный кризис в лингвистическом освещении», «Лингвистическая регионалистика» и т.д. Литературоведы осваивают «Теоретическую поэтику», «Историческую поэтику», «Мифопоэтику русской литературы», «Творческие индивидуальности в русской литературе» и т.д. По курсу «Филологический анализ текста» студенты пишут еще одну курсовую работу.

Общая интегративная направленность заложена и в ходе прохождения практик – учебной и производственных, в том числе научно-исследовательской работе и преддипломной практики.

Учебная практика по получению первичных профессиональных явлений и навыков нацелена на то, чтобы заложить основы формирования навыков и профессиональных компетенций, необходимых для последующего анализа филологических явлений, навыков работы со специальной научной литературой. Задачами этой практики являются ознакомление с основными исследованиями по русской филологии, ознакомление с опытом ведущих российских ученых-филологов, составление библиографического списка и проведение сбора фактического материала для выпускных квалификационных работ.

Научно-исследовательская работа призвана расширить и закрепить теоретические и практические знания, полученные в процессе обучения, приобрести и совершенствовать практические навыки по магистерской программе, подготовить студентов к будущей профессиональной деятельности, сформировать у магистранта навыки самостоятельной научно-исследовательской работы, а также навыки проведения научных исследований в составе творческого коллектива. В ходе научно-исследовательской работы решаются следующие задачи: работа с эмпирической базой исследования в соответствии с выбранной темой магистерской диссертации, освоение методик наблюдения, эксперимента и моделирования; рассмотрение вопросов по теме магистерской диссертации; подготовка аргументации для проведения научной дискуссии, в том числе публичной; изучение справочно-библиографических систем, способов поиска информации; приобретение навыков работы с библиографическими справочниками, составления научно-библиографических списков, использования библиографического описания в научных работах; работа

с электронными базами данных отечественных и зарубежных библиотечных фондов; обобщение и подготовка результатов научно-исследовательской деятельности магистранта для продолжения научных исследований в рамках системы послевузовского образования.

В ходе прохождения практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности ставится основная цель: сформировать профессиональные компетенции, необходимые для успешной деятельности филолога при постановке и решении филологических проблем. Задачами практики становятся ознакомление с опытом работы ведущих отечественных и зарубежных исследователей, подготовка различных аналитических обзоров по актуальным филологическим проблемам, проведение сбора и анализ фактического материала для выпускных квалификационных работ.

Преддипломная практика систематизирует и закрепляет ранее полученные знания по дисциплинам образовательной программы магистратуры применительно к практическим задачам; позволяет усвоить полученные знания при выполнении профессиональных обязанностей, получить практические навыки решения задач, поставленных перед магистрантом в выпускной квалификационной работе. Эта практика решает такие задачи, как углубление и практическое применение знаний, полученных при изучении дисциплин базовой и вариативной части программы магистратуры; изучение современного состояния и перспективных направлений развития филологии; выполнение этапов работы в тематике ВКР магистра, определенных индивидуальным заданием на преддипломную практику, календарным планом, формой представления отчетных материалов и обеспечивающих достижение планируемых результатов.

Таким образом, по нашему мнению, решается одна из задач предлагаемой для освоения магистерской программы: завершить высшее образование, имея глубокую общефилологическую базу. Это не только способствует гармонизации подготовки, но и подготовит студентов, проявивших особые способности, к продолжению научно-исследовательской работы в рамках аспирантуры.

Библиографический список

1. Аверинцев С.С. Похвальное слово филологии // Юность. М., 1969, № 1, С.101.
2. Лихачев Д.С. О филологии. М., 1989. 208 с.

References

1. Averintsev S.S. Praiseworthy word to philology // Yunost. M., 1969, № 1, P.101.
2. Likhachev D.S. On Philology. M., 1989. 208 p.

УДК 821(091)

UDC 821(091)

КОВАЛЕВ П.А.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kavalller@mail.ru

KOVALEV P.A.

Doctor of philology, professor at the department of the Russian literature of the XX-XXI centuries and history of foreign literature of Orel State University
E-mail: kavalller@mail.ru

ВЕРСИФИКАЦИЯ И.А. БУНИНА

I.A. BUNIN'S VERSIFICATION

Статья посвящена изучению версификации И.А. Бунина, начавшего литературную деятельность в качестве поэта и продолжавшего писать стихи всю свою жизнь. Традиционность бунинской поэтической техники отмечали многие критики, но только анализ всего поэтического наследия позволил приблизиться к пониманию механизмов традиции и новаторства, причудливо взаимодействовавших в его поэтической стратегии.

Ключевые слова: поэтический дискурс, метр, ритм, рифма, строфика, разноstopный стих.

The article is devoted to I.A. Bunin's versification studying; he began his literary activity as a poet and was writing verses during all his life. Bunin's versification traditional nature was noted by many critics, but only the analysis of his lifelong poetry allowed to understand the mechanisms of his tradition and innovation which were fancifully interacting in its poetic strategy

Keywords: poetic discourse, metre, rhythm, rhyme, stanzaic forms, anisometric verse.

Феномен простоты и в то же время оригинальности бунинской поэзии скрывается в том материале, который диалектически сочетает в себе сумму индивидуальных решений и общепринятые нормы, так сказать новаторство и традиции. В стихосложении, по определению связанному с лирикой, эти извечные категории проявляют себя намного отчетливее, чем, например, в прозе или драматургии. Связано это с тем, что, в форма в стихе подчас оказывается не менее содержательна, чем собственно движение лирического сюжета или композиции. В отличие от прозы изменение даже малейшего компонента на одном из стиховых уровней зачастую приводит изменению всей структуры и, естественно, к новому ее восприятию. Так произошло, например, с белым 4-ст. хореем, избранным Буниным для перевода Лонгфелло. Форма эта выкристаллизовывалась постепенно, о чем неоднократно писали исследователи [5, с. 217–225].

Но самое главное в наблюдении над подобными экспериментами – это вывод о существовании в творчестве Бунина четко оформленной концепции стиха. Она складывается из архаических и новаторских тенденций, но проявляются они на разных уровнях поэтической структуры по-разному. Так, например, в области метрики бунинская поэтическая техника проявляет архаические пристрастия: поэт намеренно избегает форм неклассического, то есть несиллаботонического стиха, но при этом также явно игнорирует так называемые экспериментальные (короткие и сверхдлинные) силлаботонические размеры. При этом по показателю широты

метрического репертуара Бунин оказывается на уровне таких лидеров поэзии конца XIX – начала XX столетия, как В.Я. Брюсов и К.Д. Бальмонт. [4, Табл. 41, 46] Среднестатистическое число метрокомпонентов в русской поэзии начала XIX века достигает в среднем 36 единиц (при максимально возможном – 47), а у Бунина их (с учётом экспериментов в области акцентных форм) – 39. (см. Таблицу Приложения)

Одним из факторов широты метрического репертуара И.А. Бунина является преобладание среди трехсложных метров анапестов, в целом характерное для второй половины XIX века. Анапестические размеры доминируют и за счет каталектических модификаций, среди которых оказываются представленными практически все формы: от сплошных мужских и женских, до смешанных (см. Таблицу Приложения). Исключение составляют формы со сплошными дактилическими окончаниями, которых, как и в целом в версификации Бунина, нами не зафиксировано, а также – чередования женских и дактилических форм, использованные в единичном случае (в составе полиметрической композиции «Аленушка»).

Рост этого показателя у Бунина происходит и за счет немногочисленных экспериментов с гексаметром и элегическим дистихом («Спор», «Черные ели и сосны сквозят в палисаднике темном...», «Могила поэта»), трехсложниками с вариацией анакрузы («Русская весна», «Мандрагора», «Одиночество»), логазмами («Послушник»), дольниками («Зеленый стяг», «Как все спокойно и как все открыто!», «Уж как ни море, ни

море», «Молодой король», «Русская сказка») и тактовиками («Потерянный рай», «Скоморохи»). В общей сложности они составляют около 2% от числа всех текстов, что не изменяет архаических пропорций метрического репертуара, в котором доля классических форм соотносится с неклассическими как 46:1, что напоминает показатели конца XVIII века [3, с. 316].

И все же эксперименты эти довольно знаменательны в контексте охранительной стратегии поэтического письма. Так, в тактовиковых формах Бунин следует за народной традицией, применяя сказовый ритм:

Веселые скоморохи,	1.4.1
Люди сметливые,	0.2.2
Поломайтесь, позабавьте	2.3.1
Свет боярина!	1.2
Скучно ему во палате!	0.22.1
Днем он выпался,	0.1.2
Шашки, сказки да побаски	0.13.
Уж приелися.	2.2

«Скоморохи» [2, т. 2, с. 48]

В дольниках он также очень осторожен, балансируя в своих экспериментах между логоэдическими ритмами с цезурными усечениями и микрополиметрией:

Еще рассеян огонь листопада,	3.22.1
И редкие краски ласково-ярки;	1.212.1
Еще синицы свищут из сада,	3.12.1
И как им тихо в забытом парке!	1.121.1
И только ночью, когда бушует	1.121.1
Осенний ветер, все чуждо снова...	1.121.1
И одинокое сердце тоскует:	3.22.1
О, если бы близость сердца родного!	1.212.1

«Как все спокойно и как все открыто!» [2, т. 1, с. 103]

Ритмические трансформации постепенно охватывают весь стиховой ряд, создавая ощущение текучести формы и вызывая ассоциации с некоторыми брусковскими экспериментами. Но все же Бунин не выходит на уровень радикальных преобразований силлаботоники. Он остается верным принципам гармонической точности, и потому совершенно неслучайно появление в арсенале его неклассических довольно выразительных примеров логоэдической полиметрии:

И ветер, и дождик, и мгла	1.22.0
Над холодной пустыней воды.	2.22.0
Здесь жизнь до весны умерла,	1.22.0
До весны опустели сады.	2.22.0

«Одиночество» [2, т. 1, с. 121]

Но эксперименты эти производятся в основном только в области трехсложных метров, количество которых у Бунина невелико – всего 14,6% от числа всех текстов, что составляет по отношению к двусложникам, количество которых достигает 83,5%, всего лишь 6 к 1, как и в русской поэзии начала XIX столетия [3, с.316].

В этом контексте совершенно не удивительно, что ямбы доминируют над прочими метрами (65,4%), а хореи (18,1%) – над трехсложниками. Показательно и то,

что из специфических форм силлаботоники наблюдается повышенное внимание к разностопным (10,4%) и вольным размерам (8,6%). (см. Таблицу Приложения)

Механизм разностопности у Бунина оказывается довольно специфическим, так как строится не только традиционным способом построчного чередования, но и на межстрофическом взаимодействии, как в стихотворении «Осыпаются астры в садах», где 3-стопный анапест как бы замыкается в строфах 2-стопным:

Осыпаются астры в садах,	Ан3
Стройный клен под окошком	Ан3
желтеет,	
И холодный туман на полях	Ан3
Целый день неподвижно белеет.	Ан3
Ближний лес затихает, и в нем	Ан3
Показались всюду просветы,	Ан3
И красив он в уборе своем,	Ан3
Золотистой листвою одетый.	Ан3
Но под этой сквозною листвою,	Ан3
В этих чащах не слышно ни звука...	Ан3
Осень веет тоской,	Ан2
Осень веет разлукой!	Ан2

Поброди же в последние дни	Ан3
По аллею, давно молчаливой,	Ан3
И с любовью и с грустью взгляни	Ан3
На знакомые нивы.	Ан2
В тишине деревенских ночей	Ан3
И в молчаньи осенней полночи	Ан3
Вспомни песни, что пел соловей,	Ан3
Вспомни летние ночи	Ан2
И подумай, что годы идут,	Ан3
Что с весной, как минует ненастье,	Ан3
Нам они не вернут	Ан2
Обманувшего счастья... [1, с. 6]	Ан2

В структуре этого стихотворения явно ощущается влияние «романской традиции», причем и формально, и композиционно оно отчетливо членится на две равновесные и одновременно с тем разнородные части: первой соответствует 10 строк 3-стопного и 2 строки 2-стопного анапеста (всего три «скрытых» четырехстрочных строфы с перекрестной рифмовкой аВаВ сDcD eFeF = 12 строк). Это, так называемый, «открытый» тип разностопности, когда смена метрической доминанты происходит по несимметричному принципу. Во второй строфе разностопные строки чередуются по более усложненной метрической схеме: 3(Ан3)+1(Ан2), 3(Ан3)+1(Ан2), 2(Ан3)+2(Ан2)=12 строк. Важно отметить, что при сохранении системы рифмования во второй строфе усиливается динамичность метрического ряда, причем закономерность появления укороченных строк остается прежней: они маркируют собой конечные позиции скрытых четверостиший. И эта закономерность укорачивания метрического ряда к концу строф и стихотворений может быть признана ведущей в композиции бунинских поэтических произведений.

В этом отношении примеры вольных размеров еще

более показательны, так как в них поэт может полностью довериться своим собственным ритмическим ассоциациям. Не случайно, что чаще всего вольный стих у Бунина обусловлен композиционно-тематическими решениями. Это относится прежде всего к коде стиха, которая решительно укорачивается им иногда вполнину. Лаконизм последней в лирической композиции фразы часто подчеркивается анжамбманом, особым ритмом или стилистической неопределенностью (многогочие). В результате в значительной части бунинских лирических миниатюр возникает особая фрагментарность выражения, которая создает отчетливо авторскую интонацию, вписанную, например, в контекст классического 6-ст. ямба.

* * *

Один встречаю я дни радостной недели –	ЯЯЯЯЯЯ
В глуши, на севере... А там у вас весна:	ЯЯЯЯЯЯ
Растаял в поле снег, леса повеселели,	ЯЯЯЯЯЯ
Даль заливных лугов лазурна и ясна;	ПЯЯЯЯЯ

Стыдливо белая береза зеленеет,	ЯЯЯЯЯЯ
Проходят облака все выше и нежней,	ЯЯЯЯЯЯ
А ветер сушит сад и мягко в окна веет	ЯЯЯЯЯЯ
Теплом апрельских дней... [2, т. 1, с. 30]	ЯЯЯЯ

Элегическая каденция стихотворения неожиданно прерывается на уровне анжамбмана-подстроичия, полноударность которого подготовлена предыдущей строкой (единственной в тексте полноударной строкой 6-ст. ямба!).

Интересно, что такие глубокие метрические лакуны Бунин использует только в длинных размерах. Очевидно, укороченная строка 4-стопного ямба или хорей – это уже вызов, имеющий откровенно модернистские основания, и потому совершенно неприемлемый для поэта, декларировавшего свою традиционность.

Более сложные примеры вольных форм, в которых на первый план выдвигается индивидуализированный ритм, встречается у Бунина не часто, но обладают достаточно выразительными характеристиками. Так, например, в стихотворении «Какая теплая и темная заря!» чередование 5-стопных и 6-стопных строк (запрещенное неписанным законом русского стиха), осложняется внеметрическими ударениями и пиррихиями. Последние имеют классическое местоположение, но общий ритм, складывающийся из альтернирующей каденции 5-стопника и рамочной 6-стопника создает специфическое ритмическое «качание», которое подчеркивает систему лирически однородных описаний.

* * *

Какая теплая и темная заря!	ЯЯЯЯЯЯ
Давным-давно закат, чуть тлея, чуть горя,	ЯЯЯЯЯЯ
Померк над сонными весенними полями,	ЯЯЯЯЯЯ
И мягкими на все ложится ночь тенями,	ЯЯЯЯЯЯ
В вечерние мечты, в раздумье погрузив	ЯЯЯЯЯЯ
Все, от затихших рощ до придорожных ив,	ПЯЯЯЯЯ
И только вдалеке вечерней тьмой не скрыты	ЯЯЯЯЯЯ
На горизонте грустные ракиты.	ПЯЯЯЯЯ

Над садом облака нахмурившись стоят;	ЯЯЯЯЯЯ
Весенней сыростью наполнен тихий сад;	ЯЯЯЯЯЯ
Над лугом, над прудом, куда ведут аллеи,	ЯЯЯЯЯЯ
Ночные облака немного посветлее.	ЯЯЯЯЯЯ
Но в чаще, где, сокрыв весенние цветы,	ЯЯЯЯЯЯ
Склонились кущами зеленые кусты,	ЯЯЯЯЯЯ
И темь и теплота... [1, с. 6]	ЯЯЯЯ

В стихотворении две строфы: 8-строчная и 6-строчная. Но эта диспропорция объемов имеет формульную ритмическую тождественность: в конце каждой строфы помещается укороченная строка со специфическим ритмическим рисунком 5-ст. ямба – в первой и 3-ст. ямба – во второй. С точки зрения классического стихосложения можно было бы говорить о погрешностях размера, но динамическое движение к сокращению стопности на композиционном уровне заставляет признать существование особой авторской установки на усечение композиционного ряда. То, что это является осмысленным феноменом, доказывает факт отсутствия обратного процесса: ни одно стихотворение Бунина не имеет тенденции удлинения метрического ряда в коде.

Подобных композиционных решений в лирике Бунина довольно много: около 6%. В этом процессе участвуют все метры, но особенно активно – 5-ст. ямб, на долю которого приходится больше половины примеров. И это не удивительно, так как именно романтический 5-ст. ямб является доминантным размером в метрическом репертуаре Бунина (28%). (см. Таблицу Приложения) Показательно, что этот механизм Бунин использует даже в сонете с особой рифменной изощренностью срифмованного на два созвучия:

На высоте, на снеговой вершине,	ПЯЯЯЯЯ
Я вырезал стальным клинком сонет.	ЯЯЯЯЯЯ
Проходят дни. Быть может, и доныне	ЯЯЯЯЯЯ
Снега хранят мой одинокий след.	ЯЯЯЯЯЯ
На высоте, где небеса так сини,	ПЯЯЯЯЯ
Где радостно сияет зимний свет,	ЯЯЯЯЯЯ
Глядело только солнце, как стилет	ЯЯЯЯЯЯ
Чертил мой стих на изумрудной	ЯЯЯЯЯЯ
льдине.	
И весело мне думать, что поэт	ЯЯЯЯЯЯ
Меня поймет. Пусть никогда в долине	ЯЯЯЯЯЯ
Его толпы не радуется привет!	ЯЯЯЯЯЯ
На высоте, где небеса так сини,	ПЯЯЯЯЯ
Я вырезал в полдневный час сонет	ЯЯЯЯЯЯ
Лишь для того, кто на вершине. [2,	ПЯЯЯЯЯ
т. 1, с. 84]	

Среди прочих метрических доминант классической части метрического репертуара Бунина оказываются 4-ст. ямб – 20,9%, 5-ст. хорей – 8,1%, а также вольный и разностопный ямбы – 5,6% и 4,5% соответственно (см. Таблицу Приложения). Остальные метрические формы оказываются за трехпроцентным порогом употребительности, что говорит об особой избирательности метрического почерка автора.

Библиографический список

1. Бунин И.А. Полн. собр. соч.: В 6 т. Пг.: Издание А.Ф. Маркс, 1915. Т. 1. 258 с.
2. Бунин И.А. Полн. собр. соч.: В 13 т. М.: Воскресенье, 2006. Т. 1. Стихотворения (1888–1911); Рассказы (1892–1901). 576 с.; Т. 2. Стихотворения (1912–1952); Повести, рассказы (1902–1910). 592 с.
3. Гаспаров М.Л. Очерк истории русского стиха. 2-е изд., доп. М., 2000. 352 с.
4. Ковалева Т.В. русский стих 80–90-х годов 19 века: дисс. ... канд. филол. н. Алматы, 1993. 261 с.
5. Решико В.В. И.А. Бунин – переводчик «Песни о Гайавате» Генри Лонгфелло // Сб. научн. и творческих работ. Елец, 2012. 249 с.

References

1. Bunin I.A. Compl. works: In 6 v. Pg.: Edition A.F. Marx, 1915. V.1. 258 p.
2. Bunin I.A. Compl. works: In 13 v. M.: Voskresenie, 2006. Vol. 1. Poems (1888–1911); Stories (1892–1901). 576 p.; Vol. 2. Poems (1912–1952); Stories (1902–1910). 592 p.
3. Gasparov M.L. Sketches of history of Russian verse. 2nd ed., add. M., 2000. 352 p.
4. Kovaleva T.V. Russian verse 80–90 years of the 19th century: PhD thesis in philology. Almaty, 1993. 261 p.
5. Reshko V.V. I.A. Bunin – translator of «Gayavate songs» by Henry Longfello // Collection of scientific and creative works. Elez, 2012. 249 p.

Приложение

Метрический репертуар лирики И.А.Бунина

Размер	М	%	Ж	%	ЖМ	%	МД	%	ЖД	%	См	%	Всего	%
ЯЗ							2	0,3	1	0,1			3	0,4
Я4	8	1,1			137	19,4	3	0,4					148	20,9
Я5	2	0,3	2	0,3	193	27,3	1	0,1					198	28,0
Я6	2	0,3			40	5,6							42	5,9
Я рст	1	0,1			29	4,1	2	0,3					32	4,5
Я в					40	5,6							40	5,6
Всего Я	13	1,8	2	0,3	439	62,0	8	1,1	1	0,1			463	65,4
ХЗ					5	0,7	3	0,4					8	1,1
Х4			4	0,6	28	4,0	4	0,6					36	5,1
Х5	1	0,1	13	1,8	42	5,9	1	0,1					57	8,1
Х6	1	0,1	1	0,1	8	1,1							10	1,4
Х8					1	0,1							1	0,1
Х рст	1	0,1	1	0,1	9	1,3	3	0,4					14	2,0
Х в					1	0,1					1	0,1	2	0,3
Всего Х	3	0,4	19	2,7	94	13,3	11	1,6			1	0,1	128	18,1
ДЗ	1	0,1			2	0,3							3	0,4
Д4	2	0,3	3	0,4	1	0,1	1	0,1					7	1,0
Д5			1	0,1	3	0,4							4	0,6
Д рст	1	0,1			4	0,6	2	0,3					7	1,0
Д в					3	0,4							3	0,4
Всего Д	4	0,6	4	0,6	13	1,8	3	0,4					24	3,4
АмфЗ			1	0,1	8	1,1							9	1,3
Амф4	1	0,1			1	0,1							2	0,3
Амф5	1	0,1			2	0,3							3	0,4
Амф рст					5	0,7							5	0,7
Амф в					2	0,3							2	0,3
Всего Амф	2	0,3	1	0,1	18	2,5							21	3,0
Ан2					3	0,4	2	0,3					5	0,7
Ан3			2	0,3	13	1,8	3	0,4					18	2,5
Ан4	3	0,4	1	0,1	2	0,3							6	0,8
Ан5	1	0,1			3	0,4							4	0,6
Ан рст	2	0,3	1	0,1	10	1,4	2	0,3					15	2,1
Ан в	1	0,1	1	0,1	7	1,0					1	0,1	10	1,4
Всего Ан	7	1,0	5	0,7	38	5,4	7	1,0			1	0,1	58	8,2
Тва	1	0,1	1	0,1	1	0,1							3	0,4
Гз					2	0,3							2	0,3
Элег. д					1	0,1							1	0,1
Лог.			1	0,1									1	0,1
ДкЗ			1	0,1									1	0,1
Дк4					1	0,1							1	0,1
Дк рст					1	0,1							1	0,1
Дк в											2	0,3	2	0,3
Тк в											2	0,3	2	0,3
Всего НКЛ	1	0,1	3	0,4	6	0,8	0				4	0,6	14	2,0
ВСЕГО	30	4,2	34	4,8	608	85,9	29	4,1	1	0,1	6	0,8	708	100

УДК 82.091

UDC 82.091

КРИВОЛАПОВ В.Н.

доктор филологических наук, профессор, кафедра литературы, Курский государственный университет
E-mail: vladnik57@rambler.ru

KRIVOLAPOV V.N.

Doctor of Philology, Professor, Department of Literature, Kursk State University
E-mail: vladnik57@rambler.ru

ОБ АНТИУТОПИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ «ИСТОРИИ ОДНОГО ГОРОДА» М.Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА

ABOUT THE DYSTOPIAN POTENTIAL OF «THE HISTORY OF A CITY» BY M. SALTYSKOV-SHCHEDRIN

Статья посвящена проблеме прототипов героев историко-фантастического повествования М.Е. Салтыкова-Щедрина «История одного города». В зависимости от того, кто из реальных исторических деятелей России предлагается в качестве прообраза Угрюм-Бурчеева, решительно меняется смысл книги, которая может восприниматься либо как жестокая пародия, либо как книга-предостережение.

Ключевые слова: пародия, карикатура, Аракчеев, ассоциации, Пётр I, Санкт-Петербург, казарма, евгеника.

The article is devoted to the problem of prototypes of the characters of the historical fiction narrative by M. Saltykov-Shchedrin's «The Story of a city». Depending on which of the real historical figures of Russia is offered as a prototype of Ugryum-Burchev, the meaning of the book, which can be perceived either as a cruel parody or as a warning book, changes decisively.

Keywords: parody, caricature, Arakcheev, associations, Peter I, St. Petersburg, barracks, eugenics.

Проблемы прототипов градоначальников и градоначальниц салтыковской «Истории одного города» как будто и не существует. Сам автор позаботился о прозрачности аллюзий и однозначности ассоциаций, так что всё предельно ясно ещё с 1870 года, когда в «Отечественных записках» была завершена публикация этой «странной и поразительной книги» [3, с. 265]. Александр II и Николай I, русские императрицы XVIII века, Марина Мнишек и, наконец, Аракчеев – как безусловный прообраз самого главного и одновременно самого страшного в ряду двадцати двух (по числу русских правителей от Ивана Грозного до Александра Второго) глуповских градоначальников, к которому сходятся все смысловые линии фантастического повествования, т.е. Угрюм-Бурчеев.

Согласно давней, с досоветских времен утвердившейся в отечественном литературоведении традиции, сомневаться в том, что Угрюм-Бурчеев – это никто иной, как Алексей Андреевич Аракчеев, «всесильный временщик» Александра I, создатель военных поселений, было не принято. Не сомневался в этом И.С. Тургенев, посвятивший книге Салтыкова маленькую, несколько снисходительную по тону статью [2, с. 265]. В составленных несколько десятилетий спустя Б.М. Эйхенбаумом комментариях читаем: «Уже современники Щедрина отгадали, что в лице этого ужасного «идиота» Угрюм-Бурчеева Щедрин описал знаменитого временщика Аракчеева (1769-1834), отстраненного Павлом I и заново выдвинувшегося при Александре I. Даже внешность Угрюм-Бурчеева точно совпадает с внешностью Аракчеева» [6, с. 499]. Правда, другие комментаторы отмечали портретное сходство градоначальника с Николаем II и обращали внимание на обстоятельства,

совсем уж неожиданно сближающие его с киевским князем Святославом Игоревичем – сближения, скорее комплиментарные, нежели дискредитирующие. Но вернемся к Аракчееву и к тому, что писал Эйхенбаум: «Все дальнейшее описание деятельности Угрюм-Бурчеева представляет собой сатиру на организацию так называемых военных поселений, предпринятую Аракчеевым по требованию Александра I. <...> Эта «нивелиаторская» (то есть уравнилельная) идея и осуществлялась Аракчеевым, которому Александр I заявил, что он выложит всю дорогу от Петербурга до Новгорода человеческими трупами, но добьется, чтобы военные поселения были устроены» [6, с. 500].

Оставим в стороне напраслину, возводимую на Александра I – в те времена, когда Эйхенбаум писал процитированные строки, подобные обвинения носили ритуальный и почти обязательный характер, однако отметим при этом, что «отгадать» в Угрюм-Бурчееве Аракчеева было нетрудно – слишком очевидна была отсылка, присутствующая в созвучии имён. Слишком очевидна, чтобы быть правдой! Как представляется, мы имеем дело с «дымовой завесой», призванной скрыть реальный прототип, а в случае чего предоставить возможность писателю оправдаться перед обвинителями. А подобная возможность была насущно необходима, если считаться с особенностями российской исторической мифологии.

Дальнейшие рассуждения представляется необходимым предварить следующей оговоркой... Салтыковское повествование – это не галерея исторических карикатур и даже не «историческая сатира», как полагал молодой А.С.Суворин [1, с. 718], пенявший писателю за непонят-

ную избирательность в отношении событий XVIII столетия, обернувшуюся тем, что «мы (читатели) вовсе не видим главнейших явлений екатерининского времени» [1, с. 727]. Ни один из героев «Истории...» не исчерпывается чертами характера и обстоятельствами жизни даже тех прототипов, которые очевидны и бесспорны. Угрюм-Бурчеев исключения не представляет... «Ещё задолго до прибытия в Глухов, он уже составил в своей голове целый систематический бред, в котором до последней мелочи, были регулированы все подробности будущего устройства этой злосчастной муниципии» [2, с. 449]. Речь, понятно о Глухове, разрушение которого и стало кульминацией его преобразовательской деятельности. «Злосчастная муниципия» никак «не отвечала его идеалам» и воспринималась как «беспорядочная куча хижин, нежели город». Идеалом же бесноватого градоначальника были «ка-за-р-мы» [2, с. 453].

Разрушение города неожиданно было увязано с церковным календарём: «За неделю до Петрова дня он объявил приказ: всем говеть». Благочестивые обыватели, коих смутила категоричность распоряжения, тем не менее провели предпраздничную неделю в посте и молитве, во время литургии многие причастились, а «затем, проходя от причастия мимо градоначальника, кланялись и поздравляли; но он стоял дерзостно и никому даже не кивнул головой» [2, с. 457]. С чем могли поздравлять обыватели своего градоначальника, ни имени, ни отчества которого писатель не сообщил? Почти наверняка с днем тезоименитства, позволяя таким образом уяснить читателю, какое же имя носил Угрюм-Бурчеев. И имя это – Пётр. При желании можно предложить другой вариант – Павел, а в качестве аргумента сослаться на маниакальное пристрастие градоначальника к шагистике. Салтыков, видимо, резервировал для себя такую возможность, однако обстоятельств, вызывающих именно петровские ассоциации не в пример больше.

«30-го июня повествует летописец, на другой день празднования памяти святых и славных апостолов Петра и Павла, был сделан первый приступ к сломке города». Градоначальник, с топором в руке, первый выбежал из своего дома и, как озарённый, бросился на городническое правление» [2, с. 457]. Строки исключительно пафосные! Ещё раз, уже без всякого пафоса, Угрюм-Бурчеев будет назван «идиотом с топором в руках» [2, с. 469]. А вот другие пафосные строки, хорошо знакомые русскому читателю: «То академик, то герой, / То мореплаватель, то плотник, / Он всеобъемлющей душой на троне вечный был работник». Пушкинские «Стансы», как известно, являли собой поэтическую декларацию, связанную с воцарением Николая I, а дальнейшая деятельность Угрюм-Бурчеева, связанная с разрушением Глухова и созданием нового города, названного Непреклонском, действительно изобличали в нем «вечного работника». Топор же, основной плотницкий инструмент, стал его главным «орудием творчества» [2, с. 453] и эмблемой градоначальнических разрушений и созиданий.

«Петровские» ассоциации множатся, теснят одна на

другую... Глава, посвящённая Угрюм-Бурчееву, открывается словами «Он бы ужасен» [2, с. 442]. Три слова составляют предложение и это единственное предложение в абзаце! Четырьмя строками ниже вновь читаем: «Он был ужасен». Нечто очень похожее звучит у поэта: «Выходит Пётр. Его глаза / Сияют. Лик его *ужасен*. / Движенья быстры. Он прекрасен, / Он весь как божия гроза» («Полтава»). Угрюм-Бурчеев курит, причём махорку, и «до того вонючую», что даже солдаты и полицейские краснели, когда запах её доходил до их обоняния. Излишне напоминать, что Пётр, славен, помимо прочего, тем, что легализовал на Руси табак. Махорку он как будто не курил, отдавая предпочтение так называемому «виргинскому» табаку, но за счёт этой недостоверной и одновременно запоминающейся детали Салтыков добивается того, что незначительный для XIX века, не способный скорректировать отношение к персонажу, факт табакокурения Угрюм-Бурчеева гарантированно запоминается.

Ещё до прибытия в Глухов Угрюм-Бурчеев составил в уме план города, который «вознамерился возвести на степень образцового». «Посередине – площадь, от которой радиусами разбегаются во все стороны улицы, или, как он мысленно называл их, *роты*» [2, с. 449]. Согласно традиционному истолкованию – это и есть военные поселения, хотя уместнее видеть здесь задуманный Петром Санкт-Петербург – регулярный город, отстроенный по масонским лекалам. Об этом несколько лет назад на телеканале культура в рамках проекта «Academia» рассказывал ныне покойный Леонид Мадик, посвятивший свою лекцию градостроительным планам Петра – она так и называлась «Метафизика северной столицы». Стоит ли напоминать, что не на улицах, а именно в *ротах*, Семёновского или Измайловского полков, до конца XIX века проживали многие петербуржцы, включая известнейших литераторов.

Запрудив и, как ему показалось, усмирив реку, Угрюм Бурчеев, вдохновляется видом вновь образовавшегося водоема, посчитав, что теперь «у него будет собственное море», а раз так, то будет и флот: во-первых, военный, потом торговый... Избавим читателя от избыточных комментариев. Далее, не справившись с рекой, Угрюм Бурчеев ищет для города новое место, а найдя его, произносит единственное слово: «Здесь!» [2, с. 462]. Слово, побуждающее русского читателя продолжить: «Здесь будет город заложен назло надменному соседу». Пейзаж, открывшийся взору Угрюм-Бурчеева, если и не воспроизводит тот, что созерцал Петр «на берегу пустынных волн» в «Медном всаднике», то вполне соответствует петербургской топографии: «Перед глазами его расстилалась совершенно новая низина, на поверхности которой не замечалось ни одного бугорка, ни одной впадины. Куда ни обрати взоры – везде гладь, везде ровная скатерть, по которой можно шагать до бесконечности. Это был тоже бред, но бред точь-в-точь совпадавший с тем бредом, который гнезился в его голове» [2, с. 462].

Сопрежение исключительно неожиданное даже для

Салтыкова: равнина, нерукотворённое, богозданное пространство именуется «бредом». Неожданность получит объяснение, если вспомнить, что Санкт-Петербург в течение двухсот лет, от Гоголя до Мандельштама, воспринимался русским сознанием, как города фантастический, а бред и фантастика – это понятия вполне сопрягаемые.

Петр был отцом русской бюрократии в её законченном виде, который она обрела после утверждения в 1722 году Табели о рангах. Петр задумывал эту систему как «рациональную форму осуществления господства» (Макс Вебер). Вполне рационален в осуществлении своих «нивелиаторских» планов, рассчитанных на «осчастливливание» людей и У.Б. Но это вовсе не значит, что он являл карикатуру на Петра Первого. Петровские ассоциации, постоянно сопровождающие глуповского градоначальника, это тот материал, который писатель использовал в своих историософских, антиутопических по сути, построениях. Угрюм-Бурчеева нельзя сводить к карикатуре на русских правителей уже потому, что этот образ в историческом отношении не ретроспективен, а перспективен, т.е. он сориентирован в будущее.

В своей книге Салтыков пародирует множество литературных источников, начиная с «Повести временных лет», «Слова о Законе и Благодати» и «Слова о полку Игореве»... Вряд ли мы погрешим против истины, если расширим этот список за счёт «петровского цикла» Пушкина и в очередной раз вспомним хрестоматийные строки «Стансов» (1826 г.): «В надежде славы и добра / Вперёд гляжу я без боязни». Определившись в первых двух строках с *перспективой* лиро-эпического повествования, Пушкин предлагает читателю *ретроспективное* воспроизведение событий и лишь в последней строфе *будущее* не столько присутствует, сколько угадывается – оно в наставлении, обращенном к Николаю: «Семейным сходством будь же горд; // Во всём будь пращуру подобен: // Как он, неутомим и тверд, // И памятью, как он, незлобен»

Автор «Истории одного города» никому наставлений не делал, смотрел в будущее без особой надежды, не ожидая славы и преисполненный «боязни». Неслучайно, в главе «Подтверждение покаяния» безотрадных прозрений больше, чем ретроспективных отсылок к XVIII веку и временам более отдалённым. Чего стоят пугающее своей пророческой очевидностью упоминание о коммунистах и социалистах [2, с. 448], причём двукратное и одной странице. До сих пор помнится, как будоражили в студенческие годы моё неокрепшее

диссидентское сознание слова об идиотах, облеченных «властью», о насильственно утверждаемом «идеале человеческого общежития». Бурчеевская практика переименований (Глупова – в Непреклонск) тут же вызвала в памяти подобную практику советских времен, которая обрела маниакальный характер... Сообщение о том, что в период правления Микаладзе «тридцать три философа были рассеяны по лицу земли за то, что нелепым обычаем говорили» [2, с. 467], провоцировали воспоминания о философском пароходе, о философях, высланных из Советской России правителем с другой фамилией, но тоже грузинской...

Салтыков оставил нам классическую антиутопию, если угодно, «книгу-предостережение», взывающую против попыток рационального переустройства жизни по заранее заготовленным лекалам. Лекала при этом вовсе не обязательно должны быть марксистскими. Селекционная работа с людьми, о которой помышлял Угрюм Бурчеев, скорее соответствует нацистской практике: «Он разводил мужей с законными женами и соединял с чужими; он рассказывал детей по семьям, соображаясь с положением каждого семейства» [2, с. 458]. Кстати, в XX веке нечто подобное практиковали не только в Германии: евгеника, учение о селекции применительно к человеку, пыльным цветом цвела и в Европе, и в Северной Америке. «В США и других западных странах были приняты евгенические законы, позволяющие государству в принудительном порядке стерилизовать людей, объявленных «слабоумными», при этом поощряя людей с желательными характеристиками иметь как можно больше детей» [4, с. 124]. В социал-демократической Скандинавии евгенические законы действовали до шестидесятых годов прошлого века [4, с. 125], т.е. десятилетия спустя после того, как, казалось бы, в полной мере были усвоены уроки Освенцима.

Нацизм был сокрушен больше 70 лет назад, после Второй мировой войны учёные-евгеники стали нерукотажными, а сама евгеника стыдливо растворилась в генетике. Не осуществились и упования цитируемого нами Фрэнсиса Фукуямы относительно «конца истории» [5]. Все стремившиеся «уловить вселенную», чего так страстно желал Угрюм Бурчеев, перекроить жизнь в соответствие со своими «головными» идеями и идеалами, потерпели поражение. Всё как у Салтыкова: откуда ни возьмись налетело иррациональное и необъяснимое ОНО и уничтожило рационалиста и «нивелиатора», «словно он растаял в воздухе» [2, с. 472].

Библиографический список

1. А. Б-ов (Суворин А.) История одного города. По подлинным документам издал М.Е. Салтыков (Щедрин). СПб. 1870 // Вестник Европы. 1871. [т. 2], кн. 4. С. 718 -741.
2. Салтыков-Щедрин М.Е. Собр. соч.: В 10 т. М., 1988. Т. 2.
3. Тургенев И.С. История одного города. Издал М.Е. Салтыков. С. Петербург. 1870 // Тургенев И. С. Полн. собр. соч. и писем. Сочинения. Т.10. М., 1982.
4. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее. М., 2004.
5. Фукуяма Ф. Конец истории? // Вопросы философии. 1990. №3. С. 134-148.
6. Эйхенбаум Б. О прозе. Л., 1969.

References

1. (Suvorin A.) The History of one city. According to the original documents published M. E. Saltykov (Shchedrin). St. Petersburg. 1870 // Bulletin of Europe. 1871. [vol. 2], vol. 4. P. 718 -741.
 2. *Saltykov-Shchedrin M.* Works in 10 T. M., 1988. Vol.2.
 3. *Turgenev I.* Complete works and letters. Works. Vol. 10.M., 1982.
 4. *Fukuyama F.* Our posthuman future. M., 2004/
 5. *Fukuyama F.* End of story? // Question of philosophy. 1990. № 3. P. 134-148
 6. *Eichenbaum B.* About prose. L., 1969.
-
-

УДК 82-31

UDC 82-31

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

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

ФОЛЬКЛОРНЫЕ И ЖИТИЙНЫЕ МОТИВЫ В «РАССКАЗЕ ОТЦА АЛЕКСЕЯ» И.С. ТУРГЕНЕВА

THE FOLKLORE AND LIFE MOTIVES IN «THE STORY OF FATHER ALEKSEY» BY I. S. TURGENEV

Предметом анализа в статье стали особенности фольклорные и житийные мотивы в «Рассказе отца Алексея» И.С. Тургенева, исследуется проявление традиционных фольклорных и православных представлений в сюжете, структуре, образной системе, временной организации текста.

Ключевые слова: Фольклорные мотивы, житийная литература, сюжет, композиция.

The peculiarities of folklore and life motives became the subject of the analysis in the article «The story of father Aleksey» by I. S. Turgenev, there is research of manifestation of traditional folklore and orthodox ideas in the plot, structure, image system, temporary organization in the text.

Keywords: folklore motives, life literature, plot and composition.

В конце 70-х годов Тургенев, как известно, создает целую серию повестей, которые исследователи позже назовут таинственными. Интерес писателя к мистической стороне бытия был у писателя всегда и в каждом произведении находил разные формы проявления.

В 70-80 годы в связи с общественными процессами у Тургенева возникает желание отразить мировоззрение «простого» человека. Как отмечал А.Б. Муратов, в новых рассказах и повестях писателя «резко меняется картина мира, который теперь рассматривается на уровне сугубо бытовом и связанном с жизнью «срединного» человека. Именно в нём Тургенев ищет корни национальной психологии, коренные основы, определяющие духовный склад русского человека» [3]. «Рассказ отца Алексея» стал одной из попыток исследования народной психологии. Выбор в качестве главного героя сельского священника обусловил, вероятно, использование в данном рассказе фольклорных и житийных мотивов.

Тургенев выбирает для своих героев знаковые для христианской, православной традиции имена. Выбор имени Алексей для сельского священника сразу актуализирует житийный контекст, тем более, что в своем персонаже автор подчеркивает черты, свойственные его небесному покровителю – Алексею, человеку Божьему, а именно скромность, смирение, нестяжательство: «... он не только ничего не выпросил для себя, но прямо заявил, что ни в чем не нуждается» [11]. Прихожане любят и уважают своего батюшку за его кротость, рассказчик прямо говорит об исключительности отца Алексея: «Приходские священники, с которыми я считал своей обязанностью познакомиться, оказывались личностями довольно однообразными и как бы на одну

мерку сиштыми; наконец, чуть ли не в последнем из обозранных мною именей, я наткнулся на священника, не похожего на своих собратьев» [11]. Кроме того, отец Алексей потерял свою семью и ныне одинок так же, как и юродивый Алексей.

Имя Яков уже не раз встречалось в произведениях Ивана Тургенева. Это имя у него носили идеалисты, романтики, люди не от мира сего (Яков Пасынков, Яков из рассказа «Певцы»), чья судьба была неизменно трагична. С другой стороны, это имя напрямую связано и с христианской традицией. Сельский священник, скорее всего, назвал своего сына Яковом в честь Иакова Младшего, брата Иисуса, одного из 70 апостолов, или Иакова Алфеева, двоюродного брата Иисуса, одного из 12 апостолов. Это имя выражает идею причастности к Христу, особой святости, наличия родственных и духовных уз с Богом. И действительно юный Иаков, как мы увидим далее, вполне поначалу соответствует агиографическому идеалу святости. Но с другой стороны, это имя носил и ветхозаветный патриарх, почитаемый и христианской церковью. Иаков, сын Исаака и Ребеки, получил свое второе имя Израиль, что означает «Борющийся с Богом» после того, как всю ночь сражался с Господом, явившемся в обличье ангела, требуя благословения.

С евангельским контекстом связано и использование в «Рассказе отца Алексея» имени Марфа, имеющее значение «госпожа»: «И проживала в ту пору вблизи нас соседка, полковница, вдова, – Марфой Савишной ее звали; большое я к ней уважение питал – потому женщины на рассудительная и тихая, даром, что молодая и собой пригожая...» [11]. Так звали сестру Марии и Лазаря, в

дом которых пришел с учениками Христос. Марфа и Мария были в числе жен-мироносиц, которые первыми узнали о воскресении Христа. Описание молодой вдовы дано в агиографическом духе, столь понятном и привычном сельскому священнику: он видит и описывает окружающий мир через призму Священного Писания и житийной литературы. Но нельзя не отметить, что во второй половине 19 века имя Марфа было не слишком употребительным среди дворянства, а воспринималось скорее как устаревшее и простонародное. Таким образом, Тургенев выбирает для своих персонажей в данном рассказе имена, которые сообщают этому тексту интертекстуальные связи с предшествующим творчеством и христианской традицией.

Необходимость рассказать обо всей жизни героя, с рождения до смерти, определяла сходство в различных житиях сюжетных линий повествования: сначала освещалось детство человека, затем следовал рассказ о его зрелых годах и деяниях, завершалось же все описанием смерти и посмертными чудесами.

Рассказ о детстве Якова повторяет основные топы, свойственные агиографическому канону. Так, для последнего весьма характерно начинать жизнеописание святого с сообщения о рождении от благочестивых родителей («...У меня была жена добрая и степенная» [11]). Святой часто отличается от других детей тем, что любит тишину, чурается шумных игр со сверстниками, а главное – имеет большую склонность к книжному учению: «Он и дома, в отрочестве, отличался прилежанием и скромностью; бывало, день пройдет – и не услышишь его... всё с книжкой сидит да читает. Никогда он нам с попадьей не причинил неприятности самомалейшей; смиренник был» [11]. Мотив книжной грамотности служит знаком проявления изначальной святости человека, его открытости Божьему слову и способности его воспроизвести в проповеди и молитве. Как мы знаем, Яков был первым учеником в семинарии по всем предметам и, кроме того, «Тверд он был в древних-то языках!» [11]. Нравственные качества Якова были очевидны окружающим, и вызывали всеобщее одобрение: «Такой благообразный, озорства за ним никакого; всем-то он нравится, все нас поздравляют» [11].

Использование фольклорных мотивов обусловлено погруженностью сельского священника в мир традиционных календарных праздников, крестьянской культуры русской деревни. Об этом свидетельствует «календарное сознание» отца Алексея, который главные события своего рассказа приурочивает к Петрову дню и Святкам. Для этих периодов характерно представление об особой активности нечистой силы, многочисленные запреты и магические практики, связанные с общением с потусторонним миром. «В годовом цикле мифологически маркированными являются «переломные» периоды, связанные с днями летнего и зимнего солнцестояния (в календаре совпадающие с купальско-троицким и святочными периодами)» [8].

Именно к Петрову дню приурочен первый эпизод встречи маленького Якова с потусторонним миром.

Правда, сам эпизод не совпадает с сюжетами фольклорных быличек, но создается по фольклорным канонам. Встреча с мифологическим персонажем происходит в Петров день, так как мальчик нарушает запрет на хождение в этот день в лес. «Петров день считался календарной границей года, после которой в природе начинались изменения, свидетельствующие о приближении осени. После Петрова дня уменьшается световой день («Петр и Павел час убавил, Илья-пророк два уволок»); солнце поворачивается к зиме и одновременно начинается жара» [10]. «Близость Петрова дня к летнему солнцестоянию объясняет особую осторожность, которую соблюдали в этот день. Поляки в окрестностях Хелма остерегались ходить в лес в Петров день, bo tarn straszny [потому что там пугает]. Русские в Карелии также не ходили в Петров день в лес из-за обилия змей... Петров день, наряду с Купалой, кое-где считался временем активизации нечистой силы (русалок, ведьм, водяных, шуликунов и др.)» [10].

В лесу мальчик встречает некоего старичка, чей образ вызывает неизбежные ассоциации с образом лешего: «В лес, говорит, гулять ходил – да встретил там некоего зеленого старичка, который со мною много разговаривал и такие мне вкусные орешки дал!» – «Какой такой зеленый старичок?» – спрашиваем мы. «Не знаю, говорит, никогда его доселе не видывал. Маленький старичок, с горбиною, ножками всё семенит и посмеивается – и весь, как лист, зеленый». – «Как, – говорим мы, – и лицо зеленое?» – «И лицо, и волосы, и самые даже глаза» [11]. В народной традиции по этому описанию любой слушатель былички узнает лешего, который часто предстает как старик с седыми или зелеными длинными волосами в рваной одежде, с зелеными глазами. Само использование зеленого цвета для создания этого образа в рассказе неслучайно. Дело в том, что «зеленый» – одно из прозвищ нечистой силы. «Названия беса черный, синей, зеленый связаны с символикой принадлежащих «тому свету» цветов» [7]. «Зеленый цвет – атрибут «чужого» пространства, где обитает нечистая сила... Зеленый цвет характеризует персонажей народной демонологии: зеленые волосы у лешего, русалки, водяного; зеленая борода у лешего; зеленого цвета бес (см.), водяной; глаза Зеленый цвет имеют леший, русалки, вилы, водяные... В русских заговорах одно из «цветовых» определений лихорадки – зеленая, зелена, яке трава зеленая» [8].

Там же в лесу мальчик нарушает еще два запрета: вкушение пищи от незнакомого человека (этот запрет хорошо известен волшебной сказке и отражен в целом ряде сюжетов) и вкушение плодов нового урожая до освещения их в храме. «До Петрова дня (а также до Вознесения, Троицы, первого дня Петрова поста, Видова дня, летнего Иванова дня, Преображения) во многих славянских традициях соблюдался запрет есть фрукты, ягоды и другие плоды нового урожая» [10]. Уже отмечалось, что необыкновенные орехи, которыми старичок угощает мальчика, это особая пища, связанная традиционно в народной традиции иным миром.

«Цветы или плоды лесного ореха становятся на время прибежищем демонического или хтонического существа, и, поражая его, гром одновременно наносит вред и самим плодам. Вероятно, именно то, что лесные орехи могут вмещать в себе хтоническое или демоническое существо, обусловило необходимость их освящения в церкви, приходящегося на Успение Богородицы (15/28. VIII), день, называемый в России Ореховый Спас» [10]. Принимая от зеленого старичка чудесные орехи, мальчик попадает под власть нечистой силы, что выражается, вероятно, в его физической слабости и немощи.

Отец узнает об одержимости сына во время Святков – времени, когда, по народным представлениям, открыты все границы между миром иным и людским и возможны разного вида сношения с иным миром для человека.

Кульминацией мученического жития, как правило, является моральный или идеологический конфликт, поединок с гонителем христианства или бесом. Каждый святой уподобляется Христу в том или ином подвиге: «Все без исключения святые могут считаться «подражателями Христу», могут быть названы «преподобными» в самом конкретном понимании этого слова, но подражали они разным чертам Христа, воплотившего христианский идеал Богочеловека, разным проявлениям Его личности» [2]. Так и Якову было суждено в качестве испытания противостоять дьявольскому искушению.

Ф.А. Рязановский в своем труде «Демонология в древнерусской литературе» разделил бесов на мучителей и искушителей. Бесы-искушители отвлекают людей от спасения. По древнерусскому представлению, дьявол особенно старается искушать монахов [6]. Человеку в древнерусских повестях, где присутствуют демонологические мотивы, отведена роль так называемой арены, на которой происходит борьба двух начал: божественного и дьявольского. Дьявол пытается искушить, развратить, заставить служить темным силам. Господь и Богородица наставляют на путь истинный. Как правило, в повестях такого типа побеждает добро, а человек, вокруг которого разворачивались события, причисляется к лику святых. Особенно сильное развитие демонологические мотивы нашли в «Повести о бесноватой жене Соломонии» [5], которой по выходе замуж овладевают бесы, вступающие с ней в сожительство и причиняющие ей мучения. Подобно тому, как Бог испытывал Иова, испытание может быть послано любому, чтобы проверить, насколько тот тверд в вере.

Житийные и фольклорные мотивы в «Рассказе отца Алексея» являются сюжетообразующими, именно они позволяют и в полной мере отразить мировоззрение простого сельского священника, и восполнить сюжетные лакуны. Рассказчик не знает, что именно случилось с сыном в семинарии, что заставило его отказаться от духовного поприща и усомниться в вере. Также мы не знаем, что именно произошло с Яковым в Петербурге, отчего с ним произошла эта страшная перемена. Но в народных представлениях об одержимости и бесах человек попадает под власть нечистой силы в том случае, если сам согрешит или совершит святотатство, допустит

поношение Святого Духа. Можно только предположить, что в семинарии или в Петербурге Яков совершил что-то непозволительное для православного воцерковленного человека: *«Мне с ним теперь уж не расстаться. Как пришел он ко мне нынешним летом в один проклятый день – так с тех пор уж он мой гость неизменный, и выжить его нельзя»* [11].

Тургенев неоднократно использовал мотив одержимости, имея в виду одержимость женщиной: волевая женщина захватывает в рабство мужчину, лишает его свободы и воли. Любовь такая похожа на болезнь, одержимость, а женщины в этих произведениях часто имеют змеиные, звериные черты, черты нечистой силы, вперенный взгляд¹ («Призраки», «Вешние воды», «Дым», «Клара Милич» и т.д.). Теперь же место женщины занимает бес, который искушает молодого человека. В «Рассказе отца Алексея» мы найдем все те же, характерные и для других произведений Тургенева признаки одержимости: герой чувствует постоянное чужое присутствие, хотя другие ничего не видят, сверхъестественное существо устремляет на человека свой страшный вперенный взгляд (мотив общий у Тургенева и Гоголя), герой слышит неясный шепот. Постепенно одержимый теряет свое здоровье, вызывает беспокойство и отстраненность от реальной жизни (в качестве примера можно вспомнить рассказ «Призраки»). Так же чувствуют себя и героини фольклорных быличек, тоскующие вдовы, которых под видом их умерших мужей начинает посещать нечистый. В фольклорных текстах такие женщины обычно умирают, если близкие не находят в себе силы отпугнуть бесов от их дома. Сюжет об одержимости Якова совершенно не отражает народные представления о бесноватых, не перекликается с сюжетами быличек о порченных людях и двоедушниках и не имеет любовного подтекста.

Портрет нечистого практически в рассказе не присутствует, о нем сообщается только то, что он выглядит как человек, только черного цвета, более того ни Яков, ни отец Алексей не называют его, что, видимо, связано со свойственным народной культуре бытовым запретом на произнесение слов типа «черт», «бес», хотя в иконографии бесов и прочую нечистую силу изображали довольно часто. В отсутствии портрета нечистого внешний вид самого Якова описывается весьма подробно. Яков не пьет, не ест, не разговаривает, не занимается никаким делом, фактически не ведет обычную человеческую жизнь (в народных причитаниях так описываются покойники). А.В. Пигин пришел к выводу, что «сама бесноватость, по средневековым представлениям, есть разновидность или подобие смерти» [4]. Но главный признак одержимости – страшный взгляд. Именно он роднит Якова и преследующего его нечистого. Глазами Якова начинает смотреть сам нечистый, в них пробуждается звериное начало: *«Не робеет он – а дичится, словно волк, и глядит всё исподлобья»* [11].

«Говорит мне Яков: не болен – а у самого лицо такое, что я даже ужаснулся! Страшное, темное, не человеческое словно! Щеки этта подтянуло, скулы вытянулись, кости да кожа, голос как из бочки... а глаза...

Господи владыко! Что это за глаза? Грозные, дикие, всё по сторонам мечутся – и поймать их нельзя; брови сдвинуты, губы тоже как-то набок скрючены...» [11].

Сила взгляда одержимого Якова сравнивается с ударом кнута и внушает немотивированный ужас. «Как он обернется вдруг! Верите ли, я назад отскочил, до того испугался! Бывало, страшное было у него лицо, а теперь какое-то зверское, ужасное стало! Бледен как смерть, волосы дыбом, глаза перекосились...» [11]. В приведенной цитате присутствует характерная деталь – волосы дыбом – именно так изображались на иконах одержимые бесами люди.

Звериные черты с течением болезни все более и более начинают преобладать во внешнем облике Якова: «Стану я ему говорить – так он даже зубами ляскает, этак через плечо, ни дать ни взять тигр или гиена!» [11]. Однако Яков не похож на обычных деревенских кликуш: его устами не говорит демон, он не издает пугающих воплей, не подражает крикам животных, не падает без памяти в храме при виде креста или других христианских атрибутов. Яков каждый день ведет ожесточенную борьбу с внутренним демоном, борьбу нравственного, идеологического характера. Яков эту борьбу проигрывает, так как с детства «обещан» нечистой силе, попал под власть нечистой силы в связи, очевидно, с кощунством или вероотступничеством, а главное – потерял веру. Структурно «Рассказ отца Алексея» соответствует житийному канону, однако перед нами

«антижитие», так как Яков не смог повторить деяние Христа и стать святым.

«Перед смертью он несколько дней не пил, не ел – всё по комнате взад и вперед бегал да твердил, что греху его не может быть отпущения... но его уж он больше не видел. Погубил он, дескать, мою душу; теперь зачем же ему больше ходить? А как слег Яков, сейчас в беспмятство впал, и так, без покаяния, как бессмысленный червь, отошел от сей жизни в вечную...» [11].

Интересно то, что в своем рассказе отец Алексей упоминает о красной весне: «И такую весну послал бог – красную да светлую, какой даже старые люди не заминали: солнышко целый день, безветрие, теплынь!» [11], а вот празднование и само название Пасхи в рассказе священника не фигурирует, и это не может быть случайным. Видимо, упоминание Пасхи в контексте рассказа о бесноватом Якове спровоцировало бы интертекстуальные связи с евангельским сюжетом о воскресении души. Но нельзя не отметить, что просветленный вид героя в гробу в соответствии с житийной традицией свидетельствует о том, юноша в своих грехах раскаялся, и Бог его простил: «И, между прочим, я этому потому не хочу верить, что уж очень он хорош лежал в гробу: совсем словно помолодел и стал на прежнего похож Якова. Лицо такое тихое, чистое, волосы колечками завилились — а на губах улыбка» [11].

Приложение

1 См. об этом Бельская А.А. Тургенев; и Гоголь: к вопросу об этико-эстетических взглядах писателей // Учёные записки. Т. VII. Литературоведение. Фольклористика. Вып. 1.- Орёл, 2005. С.30–51.

Библиографический список

1. Бельская А.А. Тургенев; и Гоголь: к вопросу об этико-эстетических взглядах писателей // Учёные записки. Т. VII. Литературоведение. Фольклористика. Вып. 1.- Орёл, 2005. С.30–51.
2. Минеева С.В. Истоки и традиции русского агиографического жанра // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – 2000, №1.с. 20-31.
3. Муратов А. Б. Тургенев-новеллист. Л., изд. Ленинградского ун-та, 1985. С. 12.
4. Пигин А.В. Демонологические сказания в русской книжности XIV–XX веков (Повесть о бесе Зерефере; Повесть о видении Антония Галичанина; Повесть Никодима типикариси Соловецкого о некоем иноке; Повесть о бесноватой жене Соломонии)– СПб., 1999.
5. Повесть о Соломонии бесноватой // Звездочет: Русская фантастика 17 века. - М., 1990.
6. Рязановский Ф.А. Демонология в древне-русской литературе. М., 1915.
7. Славянские древности. Этнолингвистический словарь / Под ред. Н. И. Толстого. – Т.1. (А-Г). М., 1995.
8. Славянские древности. Этнолингвистический словарь / Под общей редакцией Н. И. Толстого, Т. 2 (Д-К) М., 1999.
9. Славянские древности. Этнолингвистический словарь / Под общей редакцией Н. И. Толстого Т. 3. (К-П). М., 2004.
10. Славянские древности: Этнолингвистический словарь / Под общей ред. Н. И. Толстого. Том 4. (П-С). М., Международные отношения, 2009.
11. Тургенев И.С. Собрание сочинений в двенадцати томах. Т.9. Новь. Повести и рассказы 1874-1877, М. Наука, 1982.

References

1. Belskaya A.A. Turgenev; and Gogol: to the question of the ethics-aesthetic views of writers. // Training notes. V. VII Literary study. Study of folklore. Vol.1.- Orel, 2005. p. 30-51.
2. Mineeva S.V. The origins and traditions of Russian hagiographic genre // Vestnik MGU. Ser. 9. Philology. - 2000, №1.p. 20-31.
3. Muratov A.B. Turgenev is the novelist. L., ed. Leningrad University, 1985. p.12.
4. Pigina A.V. Demonological tales in Russian literature of the XIV–XX centuries (The tale of the demon Zerefer; the Story of Anthony Galician's vision; the Story of Nicodemus Solovetsky typicarius is about a some monk; a Tale of the demoniac wife-Solomonina) – SPb., 1999.
5. The tale of the demoniac Solomonia // Astrologer: Russian fiction of the 17th century. - M., 1990.
6. Ryzanovskiy F.A. The demonology in ancient Russian literature. M., 1915.
7. Slavic antiquities. Ethno-linguistic dictionary, ed. by N.I. Tolstoy. – Vol.1. (A-G). M., 1995.
8. Slavic antiquities. Ethnolinguistic dictionary / under general ed. by N.I. Tolstoy , Vol. 2 (D-K) M., 1999.
9. Slavic antiquities. Ethno-linguistic dictionary / under general ed. by N.I. Tolstoy Vol.3. (K-P). M., 2004.
10. Slavic antiquities. Ethnolinguistic dictionary / under general ed. by N.I. Tolstoy. Vol. 4. (P-S). M., International relations, 2009.
11. Turgenev I.S. Collected works in twelve volumes. V. 9. Nov. Stories and short stories 1874-1877, M. Nauka, 1982.

УДК 82-6

UDC 82-6

ЛАРДЫГИНА О.А.

ассистент кафедры филологии, Старооскольский филиал НИУ «БелГУ»
E-mail: ola_la789@mail.ru

LARDYGINA O.A.

Assistant Professor of Philology, Stary Oskol branch "Belgorod State National Research University"
E-mail: ola_la789@mail.ru

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕМЫ ОДИНОЧЕСТВА И КОМПОЗИЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ
В ПЕРВОЙ ПОВЕСТИ М.Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА**

**INTERRELATION OF THE SUBJECT OF LONELINESS AND WORK COMPOSITION IN THE FIRST STORY
BY M.E. SALTYKOV-SHCHEDRIN**

Аннотация. Автор статьи на примере первой повести М.Е. Салтыкова-Щедрина «Противоречия» исследует зависимость композиции произведения от воплощенной темы одиночества, определяя структурно-образующие мотивы (такие, как мотивы отчуждения и самоотчуждения, мотивы свободы и сиротства) и на примере их реализации в тексте показывает изменения композиционно-повествовательной формы, выявляя особенности сложной архитектоники повести.

Ключевые слова: М. Е. Салтыков-Щедрин, тема одиночества, мотив сиротства, мотивы отчуждения и самоотчуждения, мотив свободы, романтическая модель одиночества, реалистическая модель одиночества, повесть «Противоречия», диалогический конфликт, композиция, архитекtonика, композиционно-повествовательная форма, структура повествования, эпистолярная форма, дневник.

On the example of the first story «Contradiction» by Saltykov-Shchedrin the author of the article investigates dependence of work composition from the subject of loneliness embodied in it, defining the structural forming motives (such as motives of alienation and self-alienation, motives of freedom and orphanhood) and on the example of their realization in the text shows the changes of composite and narrative form, revealing features of difficult architectonics of the story.

Keywords: M.E. Saltukov-Schedrin, the motive of orphanhood, the motive of subtraction and self-alienation, the romantic model of loneliness, the realistic model of loneliness, the story «Contradictions», dialogical conflict, composition, architectonics, composite and narrative form, structure of the narration, epistolary form, diary.

Историк русской литературы и культуры С.Ф. Дмитриенко, исследуя художественный мир Щедрина, пишет, что «развиваясь как творческая личность в эпоху романтизма, Салтыков живо воспринимал его литературные уроки» [2, с. 8]. Эту же мысль конкретизирует и Э.М. Жиликова: рассматривая библейские мотивы в творчестве Щедрина, она обращает внимание на тот факт, что в первой повести начинающего писателя, сложившейся «в эпистолярной и дневниковой форме исповеди двух героев – Нагибина и Тани, Салтыков-Щедрин обращается к излюбленной романтиками манере повествования» [3, с. 305-306].

Композиционная форма, которую, ни без влияния романтизма, всё ещё сохранявшего свои литературные позиции, избрал Салтыков-Щедрин для своей первой повести, не проста. Сложность формы произведения выражается в соединении разнородных элементов, таких, как письма главного героя, адресованных «другу» (к г. NN), дневниковые записи героини и её единственное эпистолярное послание, предваряемое всё предисловием автора. Н.С. Никитина в статье «Лермонтовской энциклопедии», посвященной М.Е. Салтыкову-Щедрину, объясняет сложность композиции произведения тем,

что «на содержание и форму повести «Противоречия» повлиял «Герой нашего времени» [4, с. 495].

Т.И. Усакина, характеризуя первую повесть Салтыкова, ссылается на неодобрительный отзыв В.Г. Белинского и приходит к выводу, что критика мог оттолкнуть жанр повести в письмах – по его словам, «манера старая, избитая и фальшивая» [10, с. 407].

Действительно, у этой повести, поруганной всеми, и самим Салтыковым-Щедриним в том числе, очень сложная архитекtonика. Если же посмотреть на нее под углом реализации проблемы одиночества, то архитекtonика произведения выстроена идеально, во взаимосвязи темы и композиции произведения, все части которого подчинены логике излюбленной романтиками темы.

В первом письме Нагибина к NN, которое следует сразу же за авторским предисловием, салтыковским героем был использован эпиграф из стихотворения М.Ю. Лермонтова «Как часто пестрою толпою окружен»:

«И дерзко бросить им в глаза железный стих,
Облитый горечью и злостью...» [9, с. 72].

Лермонтовский эпиграф, отнесенный к первому письму, рисует конкретное настроение Нагибина в момент написания («Вот в каком положении застало меня

любезное письмо ваше!» [9, с. 72] – это первые после эпиграфа слова, адресованные Нагибиным другу), и играет гораздо более сложную роль: не будучи эпиграфом ко всему произведению, в то же время выполняет важную функцию ввода одного из центральных мотивов [11, с. 266], а именно, мотива самоотчуждения, являющегося доминантным в обрисовке образа Нагибина и противопоставляющегося мотиву отчуждения, характерного для образа Тани Крошиной как истинной романтической героини.

Исследуемый Ю. Манном в «Динамике русского романтизма», мотив отчуждения является важной составляющей модели романтического конфликта наряду с особым положением романтического персонажа [6, с. 32]. Манн называет мотив отчуждения «*эффектом отчуждения*», т.е. «*выпадением персонажа из принятых норм, обычаев, традиций, восстание против них*» [7, с.105]. Но у Салтыкова герой не выпадает, а самодистанцируется, т.е. намеренно сохраняет дистанцию между собой и не равным себе обществом, мотив отчуждения трансформируется в мотив самоотчуждения и теряет романтическую окраску. Автор выводит героя из романтической плоскости в плоскость обыденной жизни («*николаевского режима*»), скрещивая мотивы отчуждения и сословного неравенства.

С первых строк Нагибин формально дистанцируется от значительного социального пласта, но, при этом, внутренне желает высказаться, объясниться, быть понятым и принятым, если не всеми – то многими. Образ Нагибина, при всей романтической подаче, реалистически полон противоречий, и представляет собой, скорее, конкретно-исторического человека, не только появившегося в обществе, но уже пытающегося подстроиться под диктуемые ему обстоятельства. Полуромантизм Нагибина не раз сбивал критиков при оценке этого салтыковского героя, т.к. традиционные романтические мотивы в его образе трансформированы в едва ещё уловимые реалистические черты нарождающихся социальных явлений.

Нагибин добровольно отчуждается от общества, он «романтически» разочарован в людях, в общественном устройстве, но, в то же время, он не создает себе оппозиционной действительности, идеального мира, мира мечты, идей и идеалов, как того требует романтическая эстетика: «Не сопоставляй я этих двух несовместимых друг с другом противоположностей, существуй для меня одно какое-нибудь из двух представлений действительности, я был бы вполне счастлив: был бы или нелепым утопистом, вроде новейших социалистов, или прижимистым консерватором, – во всяком случае, я был бы доволен собою. Но я именно посередине стою между тем и другим пониманием жизни: я и не утопист, потому что утопию свою вывожу из исторического развития действительности, потому что населяю не мертвыми призраками, а живыми людьми, имеющими плоть и кровь, и не консерватор *quandmeme* (во что бы то ни стало (франц.)), потому что не хочу застоя, а требую жизни, требую движения вперед» [9, с. 137-138].

Поэтому отчуждение Нагибина книжно и надумано, ситуативно, и не носит абсолютного, метафизического характера, как у романтиков. Его отчуждению способствует конкретно-историческая ситуация, повлекшая за собой бедность, отсутствие титулов и связей при наличии способностей, образования и здоровых амбиций, которые он не может реализовать в условиях «*николаевского режима*». Отчуждение Нагибина носит социальный характер, с легким налетом книжно-романтического флёра. Нагибинское одиночество довольно конструктивно, т.к. носит не внутренний, а внешний, ситуативный характер. Поэтому он бежит от одиночества в поисках «единомышленников», что выводит его за рамки бунтарской и стремящейся к одиночеству романтической натуры. Если романтики, отчуждаясь от окружающей действительности, «уходили» в идеальный мир, в фантастику, в сказку, в экзотические страны, то салтыковский полуромантический персонаж ищет людей, похожих на него по взглядам и принципам, по сословному происхождению и экономическому положению, он «ищет» «единомышленников», среди которых ему будет не одиноко и комфортно.

Доказательства этому есть и на уровне архитектуры. Первое, на что обращаем внимание, – это название – «Противоречия». Т.И. Усакина в комментариях указывает на нравственные, философские, социально-экономические противоречия, «разъединяющие сознание современного человека», которые стали идейным стержнем повести Салтыкова, определив её пафос, сюжет, жанровое своеобразие и название» [10, с. 401].

Но противоречия – это ещё и противоположность взглядов, двойственность точек зрения, каждая из которых отрицает другую, что нашло отражение в противоречиях между Нагибиным и Таней, – двух полюсов понимания собственного места в жизни, а также двух полюсов взаимоотношений с окружающим миром и людьми. Салтыков-Щедрин выстраивает четкую оппозицию по линии Нагибин – Таня. Эти два персонажа представляют разные стороны диалогического конфликта, реализуемые на уровне разных точек зрения, разных идеалов и представлений о жизни, на уровне оппозиционно выстроенных диалогов главных героев, в соотносении разных моделей одиночества и даже на уровне композиции произведения.

Салтыков, отталкиваясь от темообразующих мотивов (проблема – одиночество; мотивы – отчуждения, самоотчуждения и сиротства), выстраивает архитектуру своей первой повести, играя композиционными частями произведения и композиционно-повествовательными формами.

Противопоставив танино одиночество нагибинскому, Салтыков подчеркивает романтический характер первого. Её одиночество внутреннее и неизбывное, это состояние ее души. С потерей матери она никого не видит рядом, потеряла связь с людьми, не ощущает рядом родной души, которая бы её понимала и сделала бы ее жизнь осознанной, полной. Таня замыкается в себе, уходит в «тьму» собственной души.

Таню мы тоже видим глазами Нагибина, который отзываясь о ней, пишет, что встречаются иногда «странные натуры», «до крайности робкие, запуганные, которые как будто боятся света и всегда бегут подальше в тень» [9, с. 82].

Нагибинская характеристика – «боится света» – метафорично раскрывает её боязнь жизни, которую Таня действительно избегает, и в этом смысле она – истинно романтическая героиня с внутренним абсолютным одиночеством. «Бежит подальше в тень», т.е., в отличие от Нагибина, «убегает» от окружающих в мир одинокой души.

Это нашло отражение и в структуре повести: танино видение ситуации мы наблюдаем сквозь призму «уединенных монологов», по В.Е. Хализеву, осуществляемых в дневниковых записях, которые исключают ориентированность на читателя [11, с. 199]. Таким образом, даже композиционно Салтыков подчеркивает истинность одиночества Тани, изображая ее внутренний мир через форму интимных дневниковых записей [11, с. 180].

В многолетнем исследовании «Внутри мыслящих миров» в области культурологии, литературоведения и истории Ю.М. Лотман, описывая две модели коммуникации в системе культуры, выделил два возможных направления передачи сообщения, обозначив одно из них как «Я – Я», в котором «Я» – это субъект передачи, обладатель информации, передает сообщение самому себе, т.е. тому, кому оно уже и так известно» [5, с. 164].

Ю.М. Лотман поясняет, что к этому направлению относятся «случаи, когда человек обращается к самому себе, в частности, те дневниковые записи, которые делаются не с целью запоминания определенных сведений, а имеют целью, например, уяснение внутреннего состояния пишущего, уяснение, которого без записи не происходит» [5, с. 164]. Подобный случай направления передачи сообщения назван М.Ю. Лотманом «автокоммуникацией» [5, с. 163].

Свои чувства, мысли, переживания до встречи с Нагибиным Таня доверяет только дневнику. Для неё характерны все три условия, перечисленные С.С. Николаичевой в статье «Становление души автора дневниковых записей», способствующих ведению ею дневника:

1. Ограниченность в общении, духовное одиночество, скука;
2. Поток воспоминаний, который внезапно овладевает душой автора дневниковых записей;
3. Рефлексия – желание «заглянуть в себя» [8, с. 918].

Кроме воспоминаний о былой жизни, монолог дневниковых записей дополняется обращением к умершей матери, т.е. к иному, потустороннему миру: «Видишь ли ты, по крайней мере, слезы мои? Молишься ли, помнишь обо мне в своем чудном далеке?» [9, с. 86].

Уже первая запись дневника Тани говорит о присутствующем отчуждении сироты от окружающих, о её духовном, внутреннем одиночестве, – вновь выраженном лермонтовскими образами: «Кажется, все те же вокруг

меня люди, кажется, и любят, и ласкают меня, и не на что бы мне жаловаться, а все как будто чего-то недостает, как будто пусто, как будто вымерло все вокруг меня, и я одна в этой пустыне... чувствую, что неполно, холодно мне...» [9, с. 85].

Противопоставляя Таню Нагибину, Салтыков остается верен этому и на уровне архитектоники. Основная часть повести – это письма Нагибина, т.е., используя терминологию В.Е. Хализева, монологи обращенные, т.к. у этих монологов есть адресат – NN, к которому обращены послания [11, с. 198]. В.Е. Хализев при этом делает отсылку к Я. Гримму, который различал «ты–монолог» и «я – монолог», связанные с ситуациями общения и с одиночеством человека [11, с. 198]. Ю. Манн, приводит немецкоязычный вариант термина «Ich – Erzählung», обозначающий композиционно-повествовательную форму рассказа от первого лица о самом себе [6, с. 442]. Лотман называл такой случай типовым и обозначал как направление «Я – ОН», в котором «ОН» – «объект, адресат», предполагая при этом, что до начала акта коммуникации некоторое сообщение известно «мне» (в нашем случае – Нагибину), и не известно «ЕМУ» (т.е. NN) [5, с. 164].

Основная часть повести – это поток писем Нагибина (всего – 9), отправляемых из разных мест только одному адресату – господину NN, о котором нам известно из первого письма лишь то, что он молод: «Но письмо ваше – это юная, благоухающая элегия неопытного сердца» [9, с. 72].

Композиционно-повествовательная форма «Ich – Erzählung» (я рассказываю) господину NN на композиционном уровне подтверждает предположение об искусственном, демонстративном характере самоотчуждения Нагибина. Его одиночество – это внешняя форма, в отличие от внутреннего, переживаемого Таней, притворное, декларативное, рассчитанное на эффектность перед друзьями – знакомыми (пред NN, как одним из них), даже парадно-выходное, как некий костюм, маска, за которыми Нагибин прячет гордость и завышенную самооценку, увязленные общественным режимом.

Композиционно-повествовательная форма писем подтверждает предположение об истинной открытости героя, его желании найти «единомышленников», избежать абсолютного одиночества, приспособиться к реальному положению дел в обществе, найти компромиссы во взаимоотношениях с социумом.

Книжность теоретически можно выделить и на уровне композиции, акцентировав внимание на использованной форме писем, направление которых пересекаются по линиям: «Нагибин (адресант) – адресат (господин NN)» или «писатель (Нагибин) – читатель (господин NN)».

Е.Г. Эткинд при попытке раскрыть «внутреннего человека», обращается к творчеству И.А. Гончарова, исследуя на примере его героев «борьбу естественной сути человека с книжностью» [12, с. 22]. Экстраполируя взгляды Е.Г. Эткинда на «внутреннего человека» и его словесную речь на повесть «противоречия», можно сде-

лать вывод, что Таня – демонстрирует «естественную суть человека» и она естественна в проявлении своего внутреннего одиночества, выражаемого в форме дневниковых записей, а Нагибин – это реализация на всех уровнях «книжной сути», которая обнаруживается в стереотипном определении исследователей анализируемого сочинения М.Е. Салтыков-Щедрин – «умозрительная» повесть, что отражает наличие пространных монологов героя, полных литературной риторики, напыщенности, философско-политической насыщенности, но при этом разрывающих «книжное», демонстративное одиночество, ищущее выхода в направлении «адресата» («читателя»).

Голос таниных дневниковых записей очень не уверен, на девять писем Нагибина приходится три дневниковых записи, которые, хотя и нерешительно, но прорываются сквозь устойчивый поток обращенных к NN монологов.

Проникая в психопозицию повести Л.Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича», Е.Г. Эткинд рассматривает появление у главного героя чувства одиночества перед лицом смерти, его отчужденности от семьи, от близких. Исследователь приходит к заключению, что чувство одиночества рождается в отчужденности от других людей, «неспособных разделить ощущения» обреченного человека, а это, в свою очередь, «вызывает обращенность к прошлому», «настоящее вытесняется воспоминаниями» [12, с. 327].

Сходным образом можно охарактеризовать и механизм зарождения одиночества у Тани. Потеряв самую близкую, родную душу, Таня не находит сочувствия своему горю у родственников, у отца, который вскоре женится второй раз: «Посмотрю я на других – или резвятся, или делом занимаются; одна я, как будто отверженная, дичусь и чуждаюсь людей, и нет мне дела до их веселья, и никакое занятие на мысль нейдет, сижу от всех в стороне, точно связанная, скованная» [9, с. 85].

Разрыв между ней и окружающими людьми довершает подмена жизни живой, настоящей жизнью прошлой, воспоминаниями: «А как вспомнишь бывалое время, то время, когда была еще у меня моя добрая мама – боже мой!» [9, с. 86-87].

Спасением от мучительного одиночества для Тани становится любовь к Нагибину. Ю. Манн заостряет «крайнее повышение идеального значения любви в романтизме», подчеркивает «вхождение любви в область высших идеальных ценностей» [7, с. 119]. Манн также ссылается на великую силу любви, способную изменить мир и отношения героя к нему, особо отмечая при этом, что «потеря возлюбленной переживается как некое чрезвычайное, кризисное событие, как катастрофа миропорядка, влекущая за собой непримиримую борьбу не только с земным, но и с небесными силами» [7, с. 110].

Романтическую героиню Таню любовь окрыляет. Удивительным образом изменяется её пространственно-временное ощущение: из замкнутости в своем внутреннем мире Таня возвращается в реальность внешнюю, к

существующей действительности [11, с. 279]. А ретроспективный взгляд дневниковых записей разворачивает на 180 градусов в сторону будущего. В Нагибине она обретает последнюю надежду обрести родную душу, разорвать круг одиночества. Как женщина, она интуитивно чувствует, что в состоянии преодолеть одиночество: для этого нужно создать семью, родить детей – это залог счастливого будущего, наполненного смыслом: «Зато как мы весело, счастливо будем жить, друг мой!» – пишет Таня на страницах своего дневника. – «Как будем любить друг друга! <...> А притом же, ведь у нас будет семейство, будут дети!» [9, с. 114-115].

Если в первом отрывке дневника Тани её одинокое сознание повернуто в сторону прошлого и воспоминай о былом, то уже во втором отрывке дневника торжествует мечта о будущем, о счастье в семье, которое противопоставлено прошлому и настоящему одиночеству Тани.

Используя терминологию М.М. Бахтина, Таня в дневниках создает два идиллических хронотопа [1, с. 391]. Один – ретроспективен и рисует счастливую жизнь до настоящего момента, до пика её одиночества, второй идиллический хронотоп нацелен на будущее и создает идеальную картинку жизни потом, после этого неизбежного одиночества, и, главное, без него: «Да и будет же любить вас эта баловница мама, будет она целый день играть с вами, чтоб ни одной минуты не знали вы скуки, чтоб всякое мгновение вашей жизни было для вас радостью и счастьем» [9, с. 115].

В своем сиротском состоянии Таня накопила несметные запасы нерастроченной любви и материнской нежности, поэтому детально представляет картины будущего материнства: как будет любить детей, играть с ними, укладывать спать «на маленькой кроватке», и следить за их ангельским сном, как будет сердиться «старый ворчун папа», как заставят они его играть и бегать с ними [9, с. 115-116].

Таня мечтает о доме, «о тихой семейной жизни» в уютном уголке. Наделенная от природы женской мудростью и чуткостью, она настроена подменить своё сиротское одиночество уединением в уголке семейной идиллии, представляемом ею в романтическом духе: «Ах, друг мой, скорее в этот уютный уголок! подальше от людей и холодных расчетов их. Запремся от них крепко-накрепко в неприступной крепости нашей...» [9, с. 115].

Характерно, в данном случае, использование в дневниковой записи части пословицы – «мой дом – моя крепость», которая отразила готовность выстроить свою жизнь, свою семью по-иному, чем это было у окружающих – у её матери или в новой семье отца. Её ожидания – это любовь и взаимопонимание, это покой и безопасность, это защита от проблем, как внешних (общества), так и внутренних (одиночество).

Мотив романтической любви изменяет направленность таниного текста «Ich –Erzählung» от «Я – Я» к «Я – Он» [5, с. 164]. Таня пишет одно единственное письмо Нагибину. Это изменение композиционно-повествовательной формы, с одной стороны, структурно

подтверждает желание Тани освободиться от гнетущего одиночества, лишаящего её жизненной энергии в настоящем; с другой – напротив, только подчеркивает абсолютность, полноту её одиночества. Как отмечалось ранее, Нагибин не способен на поступки. Таня попыталась сломать своё «реальное» и его «надуманное» одиночество, переломила внутреннюю себя, заставив выйти своё «Я» из тени своей собственной души в действительность, преломивши «восприятие времени» [11, с. 213], ощутив всей полнотой соотнесенность прошлого, настоящего, и будущего.

Изменив адресата, танин последний монолог структурно преобразовался из «уединённого» в «обращённый» [11, с. 198].

Нагибин же даже композиционно не даёт ответа, повесть заканчивается его письмами к неизменному адресату NN. В пространственно-временном отношении Нагибин одиноко стоит на месте, он застрял между прошлым и будущим, прошлого нет – он вычеркнул его, будущего нет – оно страшит героя, в настоящем – он существует. Мы видим Нагибина не в процессе становления личности, а в статике, в повести перед нами человек определенных, сформировавшихся взглядов. Практически ничего не известно о его прошлом, о его семье, от которой он так же дистанцировался, о чем говорит и тот факт, что находясь рядом с домом, он ни разу его не навещает, не вспоминает и, проезжая мимо с крестьянином, вступает с ним в такой диалог, категорически отказываясь заехать:

« – Так-с, да ты с Дурыкина, что ли?

– Да, с Дурыкина.

– Знаем и Дурыкино; большое село, и господ много живёт, да только всё дрянца, голь такая...<...>

– Что ж ты на Дурыкино-то не едешь?

– Нельзя...<...>» [9, с. 159].

Причем, эта неопределенность и неясность будущего героя, сохраняющаяся несмотря на его попытки укорениться в жизни и найти единомышленников, – сущностная черта, которая подчеркивается автором уже в «Предисловии»: «Я давно потерял его из виду: где он и что с ним случилось – Что до того?» [9, с. 72].

Т.И. Усакина в комментариях отмечает, что один из главных вопросов в повести – это «вопрос о действительном соотношении свободы и необходимости», и гуманно характеризует поступок Нагибина по отношению к Тане как «вынужденный аскетизм» [10, с.403].

В последних письмах к NN Нагибин становится предельно откровенным до цинизма: «Я вам передам все подробности последней главы любви», – развязно похвастается он [9, с. 150]. И в подробностях, без стыда, рассказывает о своей жизни в Москве, без Тани, «без игры в любовь», без ощущения одиночества, т.к. здесь, в городе, ему свободнее, чем в усадьбе Крошина, где он чувствовал свое место, свое низкое происхождение, а в престошной он попадает в мир таких же, как он, маргиналов, растворяясь среди них. Салтыков-Щедрин нивелирует романтическую непохожесть и сословную обособленность героя: низкое происхождение

не гарантирует высоких моральных качеств, как это было у романтиков. Щедрин показывает, как измелечала натура человека, который даже в любви ищет «единомышленников».

«Вынужденный аскетизм» Нагибина, о котором писала Т.И. Усакина, такой же демонстративный, как и одиночество. Не церемонясь, он бесстыдно признается в письме к NN: «Я недурно провожу время» [9, с. 161]. Но еще циничнее выглядит его увлечение девушкой Машей, возлюбленной его московского товарища. Домогаясь её взаимности, он доказывает, что не ищет романтически возвышенной любви, и в том, что она не состоялась, нет драмы, Нагибин скорее согласен на свободу и пошлость.

Характеризуя образ Печорина, Е.Г. Эткинд в книге «Внутренний человек» и внешняя речь» писал, что он откровенен с самим собой и «свобода ему дороже любви, мысль о необходимости брака убивает в нем чувства» [12, с. 101]. Но Нагибин и в этом превзошел своего литературного предшественника. Если Печорин одиночка по натуре, то Нагибин – приспособленец. Даже в любви он ищет «единомышленника», а не возлюбленную, в Маше он видит подходящего партнера, тянется к ней не сердцем, а схожестью положения и происхождения. Вот она «пискаринная» натура, на первом плане – спокойствие и удобство, а не чувства. Не желая одиночества, он подло, тайком от товарища, ищет доступной и свободной любви, в обход любых обязательств и вопросов чести.

Тема одиночества в повести М.Е. Салтыкова – Щедрина «Противоречие» формируется серией мотивов, связанных с образами главных героев – Нагибина и Тани.

Таня и Нагибин – это два полюса, две модели одиночества. Герой «Непанова» (псевдоним Салтыкова при издании первой повести) – одинокий в обществе, заблудший, не реализовавший свой потенциал, ищущий своего места в этом мире, но уже выбравший неправильный путь. Таня – сирота, одинокая в собственной семье, одинокая и непонятая в любви. С образом Нагибина связаны мотивы самоотчуждения и мотив свободы, которые формируют «книжное», но при этом демонстративное одиночество героя, которым он прикрывает нестабильное положение в обществе. И в дружбе, и в любви он ищет «единомышленников» и равных по происхождению, приспособляясь к обстоятельствам, диктуемым обществом. В образе Нагибина Салтыков изображает модель реалистического одиночества, в основе которого – социальная неустроенность героя. С образом Тани связаны прежде всего мотивы сиротства и отчуждения, а так же мотив несчастливой любви. Для нее также характерен уход в другие реальности, в прошлое через воспоминания и обращения к покойной матери и в будущее через мечты о счастье. В её образе Салтыков реализовал модель романтического одиночества. Данные модели одиночества оказали влияние на композиционно-повествовательную форму повести «Противоречия»: модель романтического одиночества представлена формами дневниковых записей героини с

направленностью теста «Я – Я», модель же реалистического одиночества представлена формой писем с направленностью текста «Я – ОН», которая заключает в

себе одновременно и одиночество маргинального героя среди чуждых ему людей, и поиск выхода из него с ориентацией на искомых «единомышленников».

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по истории поэтики // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975. С.234-407.
2. Дмитриенко С.Ф. Щедрин: незнакомый мир знакомых книг. М.: Изд-во МГУ, 1999. 96 с.
3. Жиликова Э.М. Евангельские истоки скорбной сатиры М.Е. Салтыкова-Щедрина // Проблемы исторической поэтики. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2001. Вып. 6: Евангельский текст в русской литературе XVIII-XX веков: цитата, реминисценция, мотив, сюжет, жанр. Вып. 3. С. 298 - 308.
4. Лермонтовская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1981. С.495.
5. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров // Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: «Искусство СПб», 2000. С.150-390.
6. Манн Ю.В. Автор и повествование // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. М.: Наследие, 1994. С. 431-480.
7. Манн Ю.В. Динамика русского романтизма. М.: Аспект Пресс, 1995. 384 с.
8. Николаичева С.С. Становление души автора дневниковых записей // Вестник Нижегородского университета им.Н.И. Лобачевского, 2010, № 4 (2). С. 918-920.
9. Салтыков-Щедрин М.Е. Противоречие // Салтыков-Щедрин М.Е. Собрание сочинений: в 20-ти т. Т.1. М.: «Художественная литература» 1972. 464 с.
10. Усакина Т.И. Статьи и примечания // Салтыков-Щедрин М. Е. Собрание сочинений в 20-ти т. Т.1. М.: «Художественная литература» 1972. С. 397-449.
11. Хализев В.Е. Теория литературы. М.: Высшая школа, 2000. 398 с.
12. Эткинд Е.Г. «Внутренний человек» и внешняя речь. Очерки психоэстетики русской литературы XVIII-XIX вв. М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. 448 с.

References

1. Bakhtin M.M. Forms of time and a chronotope in the novel. Sketches on poetics stories // Questions of literature and esthetics. M.: Hudozhestvennayaliteratura, 1975. Pp. 234-407.
2. Dmitriyenko S.F. Shchedrin: unfamiliar world of familiar books. M.: Publishing house of MSU, 1999. 96 p.
3. Zhilyakova E.M. Evangelical sources of mournful satire of M.E. Saltykov-Shchedrin // Problems of historical poetics. Petrozavodsk: PetrSU publishing house, 2001 Vol. 6: The evangelical text in Russian literature XVIII-XX centuries: quote, reminiscence, motive, plot, genre. Vol. 3. Pp. 298-308.
4. Lermontov encyclopedia. M.: The Soviet encyclopedia, 1981. P. 495.
5. Lotman Yu. M. In the conceiving worlds // Semiosfera. St.-Petersburg: "Art of SPb", 2000. Pp. 150-390.
6. Mann Yu. V. Author and narration // Historical poetics. Literary eras and types of art consciousness. M.: Nasledie, 1994. Pp. 431-480.
7. Mann Yu.V. Movement of Russian romanticism. M.: Aspect Press, 1995. 384 p.
8. Nikolaicheva S.S. The soul formation of the author of diary entries // Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod, 2010, № 4 (2). Pp. 918-920.
9. Saltykov-Shchedrin M.E. Contradictions // Saltykov –Shchedrin M.E. Collected works in 20 volumes. V.1.M.: «Belles-lettres», 1972. 464 p.
10. Usakina T.I. Articles and notes // Saltykov-Shchedrin M.E. Collected works in 20 volumes. V.1. M.: «Belles-lettres», 1972.Pp. 397-449.
11. Halizev V.E. Literary theory. M.: Higher school, 2000. 398 p.
12. Etkind E.G. "The Inner Person" and social speech. The sketches of psychopoetics of Russian literature XVIII-XIX centuries. M.: The School "The languages of Russian culture", 1999. 448 p.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

МАСАЛОВ А.Е.

магистрант, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева; преподаватель русского языка и литературы, Орловский технологический техникум
E-mail: uchkuduk202@gmail.com

MASALOV A.E.

Graduate student, department of Russian literature of XX-XXI centuries and the history of foreign literature, Orel State University; lecturer of Russian and Literature, Orel Technological College
E-mail: uchkuduk202@gmail.com

СЕМИОТИКА МЕТАБОЛЫ. СТАТЬЯ 1: СЕМАНТИКА¹

SEMIOTICS OF METABOLA. ARTICLE 1: SEMANTICS

В данной статье метаболы анализируется как знак: семантика «третьего тропа» сравнивается с семантикой метафоры и метонимии, что позволяет сделать вывод о том, что метаболы представляет собой сдвиг и в области референта, и в области смысла

Ключевые слова: метареализм, метаболы, знак, семантика, метафора, метонимия, референт, смысл, семантический сдвиг.

In this article the author analyses metabola as sign. He compares the semantics of «the third trope» with the semantics of metaphor and metonymy, which makes it possible to draw the conclusion that metabola presents the shift both in the domain of referent and in the domain of sense

Keywords: metarealism, metabola, sign, the semantics, metaphor, metonymy, referent, sense, the semantic shift.

Поэтический язык русского постмодернизма конца XX века характеризуется особым отношением к слову. С одной стороны, конкретисты и концептуалисты стремятся освободить его от «идеологических» коннотаций и даже от смысла, так как в их поэтической практике «официальные лозунги и клише доводятся до абсурда, обнажая разрыв между знаком, от которого остается голый концепт, понятийное ядро, и его реальным наполнителем – означаемым» [34, с. 193]. С другой стороны, поэты-метареалисты стремятся усложнить семантическую нагрузку лексических единиц, вернуться к «праязыку» и «подлинным праназваниям» [7]. По мнению П.А. Ковалева, смысл эстетики метареализма заключается «не в характерном для постмодернизма обнажении или разрушении языка, а в конструировании новых структур мышления...» [15, с. 163]. Продуктивным приемом реализации подобной художественной установки стала метаболы (метаметафора).

Понятие «метаметафора» для обозначения тропа, основанного, в отличие от метафоры, не на сравнении, а на уподоблении, ввел поэт и литературный критик К. Кедров в статье «Метаметафора Алексея Парщикова» [13]. Конкретизирующий это понятие термин «метаболы» был выдвинут теоретиком поэзии «новой волны» М.Н. Эпштейном, определяющим его как «третий» ведущий троп – «поэтический образ, в котором нет раздвоения на “реальное” и “иллюзорное”, “прямое” и “переносное”, но есть непрерывность перехода от одного к другому, их подлинная взаимопричастность» [33, с. 166].

В современной науке и критике метареалистический образ называют и метаметафорой, и метаболой, объясняя это тем, что «метаметафора и метаболы отражают одни и те же принципы подхода к реальности, понимаемой как метафизическая, и в языковом плане представляют собой один и тот же троп, акцентируя в нем разные его стороны» [14]. И эта терминологическая неопределенность заставляет обратиться к семиотическому аспекту проблемы метаболы.

В.П. Москвин в словаре «Выразительные средства современной русской речи» среди критериев определения принадлежности к разряду тропов выделяет в качестве приоритетного «знаковость» [20, с. 3], благодаря чему становится возможным изучение тропа в трех измерениях семиозиса [19, с. 47], семантическом, синтаксическом и прагматическом, что предполагает, применительно к нашему случаю, анализ отношения метаболы как знака к своему значению, структуре и интерпретации. Именно потому семиотический анализ феномена метаболы мыслится нами как цикл последовательных статей. Целью данной работы, первой из цикла, является анализ семантической структуры метаболы, позволяющий дать ответ на вопросы, касающиеся места «третьего тропа» относительно метафоры и метонимии.

Объектом любого знака, взятого в отрыве от контекста, является обобщенное представление о предмете: **денотат** – «типичный представитель класса предметов» [17, с. 8]. Связь между *формой* (Ф) и *денотатом* (Д) осуществляется посредством *значения* (З). Структуру знака

изображают в виде схемы, называемой «Треугольник Фреге» [см. 30].

Как известно, поэтический язык является «вторичной моделирующей системой, как бы надстраиваемой над первой (*естественным языком* – прим. А.М.) и творчески воспринимаемой благодаря проекции на нее» [25]. Поэтическая семантика, безусловно, имеет свою специфику, так как порождает ряд индивидуальных коннотаций при восприятии отдельного текста или сообщения. Однако коннотативный уровень возникает и в бытовой речи. Поэтому коннотации, обычно, являются объектом исследования прагматики знака [см. 2] (исследованию прагматики «третьего тропа» будет посвящена третья статья из нашего цикла «Семиотика метаболизма»).

Следуя данной логике, можно считать, что семантика знака в поэтической речи развивается подобно семантике знака в речевом потоке, в котором изменяется специфика его «наполнения»: «Вместо обобщенного и абстрактного образца класса однородных предметов (денотат) перед нами единичный объект, который принято обозначать термином **референт**» [17, с. 19-20] (Р). Также конкретизируется и значение, вместо которого выступает индивидуальный **смысл** (С). Логично предположить, что, как в поэтической, так и в бытовой речи, этот индивидуальный смысл зависит от локального контекста, однако семантика знака в художественном языке обнаруживает большую зависимость от семантики всего текста или сообщения.

Таким образом, в нашем исследовании будут подвергнуты анализу отношения между референтом и смыслом метаболического знака, что отчетливее всего продуцируется на материале русской метареалистической поэзии.

В одном из своих интервью Иван Жданов говорит о том, что объединяло его и других поэтов-метареалистов, А. Парщикова и А. Еременко: «...нас интересовали объекты, не существующие в природе, но живущие в духовных измерениях», которые «можно узреть очами души» [6]. Показательно в связи с этим, что предметом изображения у метареалистов становятся объекты метафизические, фантастические, как в стихотворении Ивана Жданова «Когда неясен грех, дороже нет вины...»:

Им все равно, идет ли снег нагим или в рубаше,
трещат ли сучья без огня, летит полет без птиц [9, с. 61].

Здесь отражается специфическая черта индивидуальной поэтики И. Жданова – способность «изымать явление из предмета» [1], и показывать взаимопричастность этих явлений. Однако при этом семантическое наполнение знака в данном стихотворении не выбивается из общей метареалистической практики. Специфика интерпретации метаболического знака заключается в том, что читателю может быть до конца не ясно: буквально ли изображение объектов в стихотворении Жданова или образно, иносказательно. Здесь возникает явление сродни «мерцанию смысла» в заумной поэзии или детской

этимологии, однако возникает оно за счет сдвигов в семантической структуре метаболизма, которые могут восприниматься и как метафоры.

Дифференциацию между новым типом тропа и метафорой проводят К. Кедров и М.Н. Эпштейн, настаивая на том, что в метареалистических текстах отражаются более сложные семантические отношения между элементами метаболического образа. Развивая свою концепцию, М.Н. Эпштейн вводит схему метаболизма, основанную на структурной формуле метафоры из «Общей риторики» Ж. Дюбуа и Ф. Эделина:

$I/P \leftrightarrow P \leftrightarrow P/I$ [34, с. 181]

В самой «Общей риторике» приводится следующая структура метафоры:

$I \rightarrow (P) \rightarrow P$,

где «I – исходное слово, P – результирующее слово, а переход от первого ко второму осуществляется через промежуточное понятие P, которое никогда в дискурсе не присутствует» [8, с. 197]. В структурной схеме метаболизма применяются те же условные обозначения, однако I/P и P/I – это понятия, среди которых трудно выявить исходное и результирующее. При этом специфика метаболизма заключается в том, что «метаболизм – это именно выведение в дискурс промежуточного понятия P, которое становится центральным, объединяет удаленные предметные области и создает непрерывный переход между ними» [34, с. 178].

Метафора, согласно «Лингвистическому энциклопедическому словарю», «ассоциируя две различные категории объектов, семантически двойственна...» [16, с. 296]. Именно двуплановость, двучленность метафоры отличает ее от метаболизма, где «введение третьего, промежуточного члена в структуру образа придает ему новое качество достоверности сравнительно с метафорой: между предметами обнаруживается не просто сходство, но схождение в некоей третьей точке, откуда вырастает сам объем образно претворенного бытия» [34, с. 180].

Определяя отличия метаболизма от метафоры, М.Н. Эпштейн подчеркивает, что двойственность метафоры преодолевается метонимическим способом связи (по смежности), который «привходит контрапунктом в возрастание метаболического образа» [34, с. 183]. Однако отличие метаболизма от метонимии также заключается в том, «что двучленность преодолевается в растянутом промежутке, в неделимом третьем, среднем звене – органике всюду прорастающего, многомерного и всереального бытия» [34, с. 183]. Таким образом, М.Н. Эпштейн видит основные отличия «третьего тропа» от двух других не только в структуре метаболического знака, но и в семантических механизмах взаимопричастности, синтеза разнородных явлений.

Семиотические свойства метафоры и метонимии наиболее последовательно описаны в трудах Н.Д. Арутюновой, которая отмечает: «Метафора – это

прежде всего сдвиг в значении, метонимия – сдвиг в референции» [5, с. 370]. Подобная интерпретация семантики тропов, по мнению исследовательницы, возможна благодаря тому, что сдвиг в области смысла (значения) у метафоры осуществляется за счет семантической двуплановости и «характеризующей функции», сдвиг в области референта у метонимии осуществляется за счет механизма замещения.

Метабола же представляет собой сдвиг сразу в двух областях семантической структуры: референта и смысла (значения). Подобная картина наблюдается, например, в стихотворении И. Жданова «Оранта», где есть такая примечательная строчка:

...луна обтянута кожей молящей твоей ладони [9, с. 88].

Сдвиг в значении здесь осуществляется за счет отношений взаимопричастности, своеобразного синкретизма между членами метабола (луна ↔ кожа ↔ ладонь), т.е. мир духовный (речь идет об изображении Богоматери) становится взаимопричастен миру природы, луне. При этом наблюдается сращение, синтез космического и физиологического. Данную строку как метаболу интерпретируют и другие исследователи [18, с. 115]. По нашему мнению, в области референции здесь наблюдается сдвиг, который возникает за счет механизма «реализации метафоры». Буквальному прочтению данной строки способствует как подчеркнутая визуальность метабола, так и отсутствие, на первый взгляд, мотивации для сближения космической и физиологической ипостаси Богоматери.

Оранта – «один из основных типов изображения Богоматери, представляющий Ее с поднятыми и раскинутыми в стороны руками, раскрытыми ладонями наружу» [22], и луна на иконе обычно не изображается. Пониманию того, что здесь происходит семантический сдвиг в области значения, способствует контекст. В сильной позиции, в начале строфы дан образ «за звуковым барьером» [9, с. 88], благодаря которому объекты, изображенные в стихотворении, воспринимаются как «метафизические», не поддающиеся подчас логическому осмыслению, как, например, выражение «в слоеном сугробе агоний» [9, с. 88]. Подобная художественная ситуация порождает множественность интерпретаций, одну из основных прагматических особенностей метабола как знака. Так, возможна интерпретация, связывающая стихотворение И. Жданова и икону «Нерушимая стена» [18, с. 115]. Возможна и непосредственно визуальная интерпретация, когда образ луны в анализируемой строке оказывается не чем иным, как метафорическим обозначением Младенца, вписанного в круглый медальон, помещенный на груди Девы Марии. Допускается и третий подход, ведь на иконе изображены раскинутые руки Богоматери, которые, возможно, в восприятии поэта геометрически отражают форму луны.

Именно за счет семантических сдвигов сразу в двух областях возможно такое разночтение. Неубедительный,

на первый взгляд, образ порождает индивидуальные читательские, и даже исследовательские коннотации. При этом отдельно взятая, вырванная из контекста, метабола теряет ряд своих выразительных свойств. И это позволяет констатировать, что метабола – исключительно контекстуальный троп. Так, в стихотворении Жданова «Когда неясен грех, дороже нет вины...» только за счет общего контекста в строке «трещат ли сучья без огня, летит полет без птиц» читатель может обнаружить воплощенные «платоновские идеи» [см. 3 и 4].

Согласно Е. Фарино, в реализованной метафоре «имеет место процесс десемантизации метафорического выражения и переход на элементарную референтность» [29, с. 407], что коррелирует с позицией В.П. Москвина, который считает, что на реализации метафоры построен первобытный образный язык синкретизма [21, с. 91-99]. Отголоски этого синкретизма Н.С. Чижов видит в поэзии И. Жданова [31].

Другим примером моделирования особой семантической структуры метабола может служить последняя строфа из стихотворения А. Парщикова «Минус-корабль»:

Ко дну шёл минус-корабль, как на столе арак.
Новый центр пустоты плёл предо мной дутар.
На хариусе весёлом к нему я подплыл – пора! –
сосредоточился и перешагнул туда... [23, с. 54]

В метаболе второй строки здесь отражается синтез музыки и иномирия («минус-миров», согласно М.Н. Эпштейну [32]). В области референции здесь также наблюдается реализация метафоры, когда абстрактное, невозможное, с точки зрения физики, в реальном мире явление становится зримым, видимым и даже слышимым: пустота становится объектом, воспринимаемым органами чувств. При этом важно отметить, что оксюморонная метафора «центр пустоты» актуализируется в контексте за счет метонимического называния восточной музыки («дутар»).

В области значения здесь можно увидеть пересечение восточных мотивов и открытий современной физики (мультиверсум), мотива опьянения («арак») и мотива смерти, с которым связывался образ корабля ещё в мифологической поэтике. Художественный мир А. Парщикова задает сложную систему координат, в которой возможно и изображение построенного на семиотическом принципе «значимого отсутствия» минус-объекта, минус-корабля.

Важно отметить, что поэты-метареалисты осознанно пользуются механизмом реализации метафоры в целях создания новой поэтической образности. Так, А. Парщиков в одном из писем И. Кукулину писал: «В мета (метареализме – прим. А.М.) мы имеем дело с метафорическим бытием и с конкретным преображенным пространством, где кроме микро- и макрокосмоса существует на равных масштаб 1:1. Метафора поглощает, уносит нас безостановочной циркуляцией мелеющей и наполняющейся траектории, в ней содержится возвра-

щающаяся картинка, ассоциативная бесконечность. Но метареализм обещает больше, чем метафора. Он делает метафору возможной в реальности» [24].

Подобный подход разрабатывается и новым поколением поэтов-метареалистов, в частности Андреем Тавровым, для которого метафора – это «не только средство выразительности, она еще и способ обнаружения области чуда, дословесного пространства» [28, с. 94]. Примером такого отношения к семантике является строка из стихотворения «Дирижабль»:

В дверцу сердца стучится с трамваем смешанный
леопард [26, с. 16]

В метаболе «с трамваем смешанный леопард» речь идет, согласно авторскому комментарию, «не о жонглировании словами <...>, а о некоторой реальности, некотором факте мира» [27, с. 160]. Безусловно, подход А. Таврова предельно нефилологичный, интуитивный и даже «визионерский», так как настоящая поэзия в его понимании имеет дело «не со словами, а <...> с жизнью и смертью» [28, с. 112], и такое стихотворение «имеет вневременную природу» [28, с. 112]. Так и «изображение мира, где с трамваем смешан леопард <...> не произвольно» [27, с. 162]. В художественном мире «леопард может перелиться в мертвый металл автобуса, если я позволю ему сделать это, потому что он там был всегда. Я могу позволить себе самому быть всем этим, осуществляя не безобидную игру в бисер, а возведение

нового дома жизни, штопая и соединяя своим телом то, что в этом нуждается, и то, что я сам интуитивно выбираю. <...> Для этого нужно только знать правила сочетаний и видеть, что то, с чем имеешь дело, – реальность. Видеть, что это реальность, превосходящая рациональную слепоту» [27, с. 162].

Метаболическая поэтика А. Таврова находится в тесной связи с его индивидуальной метафизикой, что является спецификой прагматики метабола как знака. На метафизические основания тропической структуры поэзии Таврова обращают внимание многие исследователи [10; 11; 12]. Так, Е. Зейферт выделяет «метафизическую» метафору [10, с. 360] в метареалистической поэзии и говорит об использовании А. Тавровым «высокохудожественных метаболов» [10, с. 367], основанных на данном типе метафоры. Примечательно, что исследователь обнаруживает сходные механизмы, участвующие в образовании метареалистической семантики: «Овеществление метафоры на глазах реципиента происходит в реализации метафоры, когда метафорический образ обретает реальные черты» [10, с. 368].

Таким образом, в семантической структуре метабола наблюдаются сдвиги в области смысла и референта, основанные на отношениях взаимопричастности, синкретизма элементов и механизме реализации метафоры. Данное явление позволяет говорить о том, что, несмотря на специфику отношений между образующими метабола членами, семантика «третьего тропа» базируется на семантике двух основных тропов – метафоры и метонимии.

Примечания

1. Сокращенный вариант данной статьи под названием «Семиотика метабола: семантика» был представлен на Всероссийский научный конкурс «Лишь слову жизнь дана» на лучшую исследовательскую работу, в котором автор занял I место. URL: <http://bunifest.ru/pobeditelinauchnogokonkursa2018>. Сама работа: <http://bunifest.ru/masalovalexeyevgenievich>

Библиографический список

1. Александров Н. Оправдание серьезности. Иван Жданов – непонятный или непонятый? // Дружба Народов 1997, 12 // Журнальный зал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/druzhba/1997/12/alexan.html> (дата обращения: 05.02.2019)
2. Апресян Ю.Д. Коннотации как часть прагматики слова // Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. 766 с. С. 156-177
3. Аристов В.В. Заметки о «МЕТА» // Арион, 1997, 4 // ВАВИЛОН. Современная русская литература [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vavilon.ru/texts/aristov2.html> (дата обращения: 05.02.2019)
4. Аристов В.В. «Предошущение света»: О стихах И. Жданова // Литературная учеба. 1986. № 1. С. 116-124.
5. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: «Языки русской культуры», 1999. 896 с.
6. Бавильский Д. Дойти до самого предела. Иван Жданов отвечает на вопросы Дмитрия Бавильского // Новая карта русской литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.litkarta.ru/dossier/doiti-do-polnogo/> (дата обращения: 05.02.2019)
7. Волобуева И. Иван Жданов: творчество – это обреченность. Беседа длиной в годы // Вопросы литературы, 1996, № 6 // Журнальный зал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/voplit/1996/6/volob.html> (дата обращения: 05.02.2019)
8. Дюбуа Ж., Эделин Ф. и др. Общая риторика / пер. с фр. Е.Э. Разлоговой и Ю.П. Нарумова; общ. ред. А.К. Авеличева. М.: Прогресс, 1986. 392 с.
9. Жданов И. Воздух и ветер. Сочинения и фотографии. М.: Русский Гулливер; Центр современной литературы, 2016. 176 с.
10. Зейферт Е.И. Метафора как индикатор проявления дословесного // Кормановские чтения: статьи и материалы Межвузовской научной конференции (Ижевск, апрель, 2016). Ижевск: Удмуртский университет, 2016. Вып. 15. 486 с.
11. Зейферт Е. Онтологические свойства и законы метафоры (на материале поэзии Андрея Таврова) // Prosodia 2016, 5. С. 169-176
12. Ионов М. Свобода от слова, свобода слов. О поэзии Андрея Таврова // Воздух, 2012, №1-2 // Новая карта русской литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.litkarta.ru/projects/vozdukh/issues/2012-1-2/ionova/> (дата обращения: 05.02.2019)
13. Кедров К. Метаметафора Алексея Парщикова // Викитека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.m.wikisource.org/wiki/Метаметафора_Алексея_Парщикова_\(Кедров\)](https://ru.m.wikisource.org/wiki/Метаметафора_Алексея_Парщикова_(Кедров)) (дата обращения: 05.02.2019)
14. Князева Е.А. О метаметафоре Кедрова // RuLit [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rulit.me/books/metametafora-konstantina-kedrova-read-338025-6.html> (дата обращения: 05.02.2019)
15. Ковалев П.А. Постмодернистские течения в русской поэзии и специфика современного литературного процесса. Орел: Изд-во ОГУ, 2013. 243 с.
16. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. М.: «Советская энциклопедия», 1990. 686 с.
17. Лукин В.А. Художественный текст: основы лингвистической теории и элементы анализа. М.: Издательство «Ось-89», 1999. 192 с.
18. Милютин М.Г., Милютин А.И. Стихотворение И.Ф. Жданова «Оранта» как ансамбль семиотических образований // Филология

и Культура. Philology and Culture. 2015, №4 (42) С. 114-118

19. Моррис Ч.В. Основания теории знаков // Семиотика: Антология. М.: Академический проект, 2001. 702 с. С. 45-97
20. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры. Общая и частные классификации. Терминологический словарь. Изд. 2-е, существ., перераб. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2006. 376 с.
21. Москвин В.П. Русская метафора: Очерк семиотической теории. 4-е изд., испр. и доп. М.: Издательство ЛКИ, 2012. 200 с.
22. Оранта // Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Оранта> (дата обращения: 05.02.2019)
23. Парицков А. Минус-корабль. СПб.: ООО «Издательство «Пальмира»; М.: ООО «Книга по требованию», 2018. 240 с.
24. Парицков А. Наброски // Комментарии, 2009, №28 // Читальный зал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://reading-hall.ru/publication.php?id=1486> (дата обращения: 05.02.2019)
25. Поэтический язык // Русский язык. Энциклопедия русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://russkiyazik.ru/689/> (дата обращения: 05.02.2019)
26. Тавров А. Зима Ахашвероша. Книга стихотворений. М.: Русский Гулливер, Центр современной литературы, 2008. 64 с.
27. Тавров А. Письма о поэзии: статьи и эссе. М.: Центр современной литературы, 2011. 176 с.
28. Тавров А. Поэтика разрыва. М.: Русский Гулливер, Центр современной литературы, 2016. 184 с.
29. Фариньо Е. Введение в литературоведение: Учебное пособие. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 639 с.
30. Фреге Г. Смысл и денотат // Семиотика и информатика. Opera selecta: сб. науч. статей. №35. М., 1997. С. 352-379
31. Чижов Н.С. Синкретическая основа образного языка поэзии И.Ф. Жданова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Том 1. № 4. С. 147-158
32. Эпштейн М.Н. Минус-корабль, минус-объекты, минус-миры. Михаил Эпштейн о поэзии Алексея Парицкого // Colta.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.colta.ru/articles/literature/17710> (дата обращения: 05.02.2019)
33. Эпштейн М.Н. Парадоксы новизны: О литературном развитии XIX-XX веков. М.: Советский писатель, 1988. 416 с.
34. Эпштейн М.Н. Постмодерн в русской литературе: Учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2005. 495 с.

References

1. Alexandrov N. Justification of gravity. Ivan Zhdanov – unclear or misunderstood? // Drujba Narodov // Magazines.russ.ru [Digital resource]. – Access mode: <http://magazines.russ.ru/druzhba/1997/12/alexan.html>
2. Apres'an Yu.D. Connotations as part of pragmatics of word // Apres'an Yu.D. Integrated description of language and system lexicography. M.: School «Languages of the Russian culture», 1995. 766 p. Pp. 156-177
3. Aristov V.V. Notes about «META» // Arion, 1997, 4 // VAVILON. Modern Russian literature [Digital resource]. – Access mode: <http://www.vavilon.ru/texts/aristov2.html>
4. Aristov V.V. «Prefeeling of light»: About verses by I. Zhdanov // Literary study. 1986. No. 1. Pp. 116–124.
5. Arutyunova N.D. Human's language and world. 2nd ed., correct. M.: «Languages of the Russian culture», 1999. 896 p.
6. Bavilsky D. To reach the limit. Ivan Zhdanov answers Dmitry Bavilsky's questions // The new map of Russian literature [Digital resource]. – Access mode: <http://www.litkarta.ru/dossier/doiti-do-polnogo/>
7. Volobuyeva I. Ivan Zhdanov: creativity is a hopelessness. A conversation of years / Russian Studies in Literature, 1996, № 6 // Magazines.russ.ru [Digital resource]. – Access mode: <http://magazines.russ.ru/voplit/1996/6/volob.html>
8. Dubois J., Édeline F. and others. A General Rhetoric // trans. from Fr. by E.E. Razlogova and Yu.P. Narumov; general edition of A.K. Avelichev. N.: Progress, 1986. 392 p.
9. Zhdanov I. Air and wind. Compositions and photos. M.: Russian Gulliver; Centre of contemporary literature, 2016. 176 p.
10. Zeyfert E.I. Metaphor as indicator of manifestation of the pre-verbal // Kormanovsky readings: articles and materials of the Interuniversity scientific conference (Izhevsk, April, 2016). Izhevsk: Udmurt University, 2016, Issue 15. 486 p.
11. Zeyfert E. Ontologic features and laws of a metaphor (on material of poetry of Andrey Tavrov) // Prosōdia 2016, 5. pp. 169-176
12. pp. 169-176
13. Ionova M. Freedom from a word, freedom of words. About poetry of Andrey Tavrov // Air, 2012, №1-2 // The new map of Russian literature [Digital resource]. – Access mode: <http://www.litkarta.ru/projects/vozdukh/issues/2012-1-2/ionova/>
14. Kedrov K. Alexei Parshchikov's metametaphor // Wikiteka [Digital resource]. – Access mode: [https://ru.m.wikisource.org/wiki/Метаметафора_Алексея_Парщикова_\(Кедров\)](https://ru.m.wikisource.org/wiki/Метаметафора_Алексея_Парщикова_(Кедров))
15. Knyazeva E.A. About Kedrov's metametaphor // RuLit [Digital resource]. – Access mode: <http://www.rulit.me/books/metametafora-konstantina-kedrova-read-338025-6.html>
16. Kovalev P.A. Postmodernism streams in the Russian poetry and specifics of modern literary process. Orel: Publishing house of OSU, 2013. 243 p.
17. Linguistic encyclopedic dictionary / ed. V.N. Yartseva. M.: «Soviet encyclopedia», 1990. 686 p.
18. Lukin V.A. Literary text: bases of the linguistic theory and elements of the analysis. M.: Publishing house «Os-89», 1999. 192 p.
19. Miliutina M.G., Miliutin A.I. The poem “Orans” by I.F. Zhdanov as an ensemble of semiotic formations // Philology and Culture. 2015, №4 (42) – P. 114-118.
20. Morris Ch.W. Foundations of the Theory of Signs // Semiotics: Anthology. M.: Academic project, 2001. 702 p. Pp. 45-97
21. Moskvina V.P. Means of expression of the contemporary Russian speech: Tracks and figures. The general and private classifications. Terminological dictionary. 2nd edition. M.: LENDAND, 2006. 376 p.
22. Moskvina V.P. Russian metaphor: Essay of the Semiotic Theory. – 4th edition. M.: Publishing house LKI, 2012. 200 p.
23. Orans // Wikipedia, the free encyclopedia [Digital resource]. – Access mode: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Оранта>
24. Parshchikov A. Minus-ship. – Spb.: «Publishing house «Palmyra» Ltd.; M.: «Book on demand» Ltd., 2018. 240 p.
25. Parshchikov A. Sketches // Comments. 2009. №28. // Reading hall [Digital resource]. – Access mode: <http://reading-hall.ru/publication.php?id=1486>
26. Poetic language // Russian. Encyclopedia of Russian [Digital resource]. – Access mode: <http://russkiyazik.ru/689/>
27. Tavrov A. Achashverosh's winter. M.: Russian Gulliver; Centre of contemporary literature, 2008. 64 p.
28. Tavrov A. Letters about poetry: articles and essays. M.: Centre of contemporary literature, 2011. 176 p.
29. Tavrov A. Poetics of the gap. M.: Russian Gulliver; Centre of contemporary literature, 2016. 184 p.
30. Farino E. Introduction to literary criticism: textbook. Spb.: Publishing house of Herzen University, 2004. 639 p.
31. Frege G. On sense and reference // Semiotics and Informatics. Opera selecta, №35. M., 1997. Pp. 352-379
32. Chizhov N.S. Syncretic basis of figurative language of I.F. Zhdanov's poetry // Bulletin of the Tyumen State University. Humanitates. 2015. T. 1. № 4. Pp. 147-158
33. Epstein M.N. Minus-ship, minus-objects, minus-worlds. Mikhail Epstein about Alexei Parshchikov's poetry // Colta.ru [Digital resource]. – Access mode: <https://www.colta.ru/articles/literature/17710>
34. Epstein M.N. The Paradoxes of Innovation: On the Development of Literature in the 19th and 20th Centuries M.: Soviet writer, 1988. 416 p.
35. Epstein M.N. Postmodern in Russian literature. M.: High school, 2005. 495 p.

УДК 82.091

UDC 82.091

НИЧИПОРОВ И.Б.

доктор филологических наук, профессор, кафедра истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, МГУ им. М.В. Ломоносова
E-mail: il-boris@yandex.ru

NICHIPOROV I.B.

Doctor of philological Sciences, Professor, Department of history of modern Russian literature and the modern literary process, MSU M.V. Lomonosov
E-mail: il-boris@yandex.ru

ПАРАДОКСЫ ПАМЯТИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ РОМАНЕ: «АВИАТОР» Е. ВОДОЛАЗКИНА

PARADOXES OF MEMORY IN THE MODERN RUSSIAN NOVEL: «AVIATOR» BY E. VODOLAZKIN

В статье предпринят комплексный анализ организации художественного времени в романе Е. Водолазкина «Авиатор». Главное внимание уделено концепции личной и исторической памяти, выражаемой через сознание центрального персонажа и других героев.

Ключевые слова: художественное время, память, современный роман, история XX века.

The article presents a comprehensive analysis of the organization of artistic time in the novel «Aviator» by E. Vodolazkin. The main attention is paid to the concept of personal and historical memory, expressed through the consciousness of the central character and other characters.

Keywords: artistic time, memory, modern novel, history of the XX century.

Обращенность к сфере памяти, взаимоналожение личного и исторического времени, их реинтерпретация и мифологизация составляют существенную сторону современного художественного сознания и находят яркое воплощение в романном жанре – в произведениях Л. Улицкой, З. Прилепина, А. Варламова, Д. Быкова, А. Иванова и др.

«Авиатор» Евгения Водолазкина (2016) определялся автором как произведение «о другой истории: чувств, фраз, запахов, звуков... не менее важных, чем великие события» [4] и трактовался рецензентами как «робинзонада памяти» [6], «роман о чувстве истории, о ее ускользающих атрибутах и принципиальной невозможности законсервировать и сохранить прошлое» [6], о многоплановых и зачастую болезненных пересечениях частной жизни и истории [3], [5], где сама память осознается как «категория существования» [2] и выступает в качестве «главного героя книги» [2]. Сопряжение пространственно-временных планов, ретроспективное осмысление XX столетия в призме полуфантастического сюжета и трагических коллизий жизненного пути Иннокентия Петровича Платонова, «замороженного» в 1926 г. и «возвращенного» к обыденной действительности в 1999-м, определяют здесь поэтику романного мышления, систему персонажей, способы постижения психофизического бытия «авиатора», невольно «воспарившего» над течением линейного времени.

Интуитивная «реконструкция» биографии героя, по прихоти обстоятельств «распыленной» между несхожими и конфликтующими фрагментами дореволюционной, раннесоветской поры, гротесковой лагерной реальности и постсоветской современности, осуществ-

ляется во взаимодействии саморефлексии центрального персонажа, «вспышек» его памяти, запечатленной в дневниковых «эгодокументах», аналитических наблюдений врача Гейгера и переживаний молодой жены Анастасии.

В процессе «поисков утраченного времени» исходным становится в романе постижение памяти как *антиномии осознанной душевной и интеллектуальной деятельности, нацеленной на обретение единства своего «я», – и пребывания под влиянием надличностных стихий*, которые втягивают личность в калейдоскоп чувственных впечатлений, своих и чужих высказываний... Рациональная установка Гейгера, призывающего своего «пациента» предпринимать планомерные усилия и самостоятельно «вспоминать побольше»¹, лишь отчасти соответствует психологической реальности «припоминаний» героя, когда, еще не помня событий, он судорожно выхватывает из забвения «только мелочи какие-то – снежинки в больничной форточке, прохладу стекла, если к нему прикоснуться лбом...» В его потрясенном сознании вербализации жизненного опыта предшествует оживление визуальных и сенсорных образов, поскольку, по его признанию, «слова не сохранились, но картинки – в совершенной целости».

Углубление в недра памяти оборачивается для Платонова драматичным самоощущением в роли объекта воздействия сверхличных сил времени, судьбы, языка. В монтажной композиции, дискретных словесных рисунках начальных сцен романа передано властное «навязывание» памятью заполняющих сознание эпизодов: «Такая вот картинка всплыла в памяти, хотя о ком здесь идет речь – ума не приложу. Или, допустим,

вспомнился скандал – безобразный, изнурительный. Непонятно где разыгравшийся». В мерцающих озарениях проступают очертания старого Петербурга начала века, «симметрия» которых по контрасту ассоциируется у героя с не осуществившимся в дальнейшей жизни семейным счастьем: «Вот мы с отцом и матерью – я в центре, они по бокам, держат меня за руки, идем по Театральной улице от Фонтанки к Александринскому театру, прямо посередине улицы. Сами – воплощение симметрии, если угодно – гармонии».

Спонтанные «рифмовки» петербургских воспоминаний приковывают мысленный взор повествователя к изломам человеческих судеб («Вода – черная, вокруг опоры моста бурлит – так же, как семь с лишним десятков лет назад. Тогда, после гибели Чеботаревской, жены Сологуба, я ходил на эту воду смотреть – жутко»), пробуждают еще в юном воображении апокалиптические предчувствия, достигающие до абсурдистского мировидения: «А еще вспомнился пожар. Не сам пожар, а как ехали его тушить – по Невскому... Впереди на вороном коне – скачок. С трубой у рта, как ангел Апокалипсиса... В своем бесстрашии пожарные трагичны, на их лицах играют отблески пламени, которое где-то их ждет, которое где-то уж разгорелось, до поры невидимое». Мучительная парадоксальность памяти безжалостно «спрессовывает» в одном мгновении радость детского пребывания в церкви с матерью, где «навстречу мне, распахнув руки, Мать Божья...», – и мрак соловецкой богооставленности, когда архетипическая ситуация «заброшенности» на остров служит пространственным обобщением о лагерной участи: «Я жил на острове, где посещение служб не было само собой разумеющимся. И остров не то чтобы необитаемый, и храмы стояли, но так как-то все сложилось, что посещать их было непросто. Подробиостей сейчас уже и не вспомнишь».

Частичное воссоздание «разрушенной памяти» героя становится возможным вследствие «сохранения мира в слове» [7], в каскаде «неизвестно откуда всплывших фраз», зачастую десемантизированных, утративших связь с породившим их контекстом, но сохранивших в эстетически чутком восприятии Платонова «свой ритм» и тайную соотнесенность с забытыми вехами судьбы. *Надисторическая «память» языка* открывает для него путь к самоисследованию («В какой мере эта фраза касается меня?»), становится предметом творческого осмысления в пространстве дневниковых заметок. «Опережая» и как будто заранее «интерпретируя» ход событий, язык оседает в памяти героя «сгустками» фраз, которые могли «зацепиться за какой-то крючок в сознании и раскачиваться на нем весь день»: это и детский выкрик «Авиатор Платонов, по курсу населенный пункт Куоккала!», и давний, созвучный позднейшим раздумьям об отношениях с историей разговор с товарищем о себе как «ровесниках века», и «уютная» формулировка физического закона «тепло быстро передается по металлу», и исподволь упреждающее соловецкие испытания внушение «в холода носи шапку, иначе отморозишь уши», и рифмующаяся с драматичной разъя-

тостью между двумя Анастасиями сентенция «во всем должна быть своя тайна, особенно в женщине», и антиномичное совмещение фаталистической констатации «что ж, в России все возможно» с не раз воспроизведенным «указанием» Терентия Добросклонова «иди бестрепетно».

Лейтмотивная структура повествования обусловлена в романе и *вовлеченностью предметного мира в орбиту обретаемой героем личной и исторической памяти*. Статуэтка Фемиды, которая «сопровождала» его на протяжении искусственно «растянутого» жизненного пути и послужившая орудием убийства доносчика Зарецкого, своими «отломанными весами» и сохранившимся мечом актуализирует субъективную, ранимую память о «горестных событиях» прошлого и вместе с тем возвышается до символа поврежденной исторической действительности, оказавшейся по ту сторону «правосудности» и подчиненной лишь карательной силе. Как понимает Платонов, «за каких-нибудь несколько лет» после революции «исчезло понятие правого и неправого. Верха и низа, света и тьмы, человеческого и звериного. Кто и что будет взвешивать, да и кому это теперь нужно? У моей Фемиды оставался только меч». В век тотальных разрывов преемственности и массовой амнезии *вещный мир «принимает» не свойственные ему функции*, становится чутким индикатором деструктивных перемен. С особым вниманием из наблюдений Гейгера о современности Платонов выделяет его рассказы о том, что тот «бывал в разных странах, и что повсюду там – несмотря на войны и революции – на входных дверях сохранялись старые ручки. Довольно долго держался вроде бы и Петербург. До ручек дело дошло относительно недавно, когда их стали свинчивать на металлолом. По словам Гейгера, исчезновение ручек стало зримым концом нормальной жизни. Началом постепенного, но неуклонного одичания».

Процесс восстановления памяти сопряжен у Платонова и с потребностью в *творческой интерпретации телесной жизни*, поскольку в условиях нарушенного сознания складывающийся из чувственных, жестовых образов и ассоциаций *язык тела воспринимается как универсальный код бытия*, и сам герой возвращается к мысли о соматической первооснове своих воспоминаний, являющихся, вероятно, «всего лишь комбинацией нейронов в голове»: «Запах рождественской елки, стеклянный перезвон гирлянд на сквозняке – это нейроны?» В мозаике всевозможных телесных впечатлений реконструируются приметы прошлой жизни – «кашель бабушки, звон упавшего на кухне ножа и (оттуда же) запах жареного, дым отцовской папиросы», «аромат типографской краски», шелест листов любимой в детстве книги о Робинзоне Крузо... В заново осмысляемой телесности герой прозревает зыбкую грань торжества жизни и красоты в воспоминаниях об Анастасии, о том, как она «прижимала лоб к моему лбу и сплетала в одном завитке мою и свою пряди», о «запахе ее пшеничных волос», – и силы, толкающей в небытие, в бездны болевого опыта лагерного вымерзания

и сидения «на жердочке».

В пространстве памяти произвольный телесный, эмоциональный жест приобретает порой провиденциальный смысл, намечает повороты судьбы героя и его отношения с историческим временем. Таким оказалось для Платонова тщетное «напряженное высматривание отца на перроне» в июле 1917 года, в тот день, когда «у Варшавского вокзала его убили пьяные матросы». В его воображении это «высматривание» вызывает интуицию о провозглашенной новой эпохой ничтожности индивидуального «я» в потоке массовых движений, оборачивается болезненным разрастанием картины того, как «наш любимый белоснежный папа лежит на грязной панели, как вокруг него собираются зеваки, а он, стеснявшийся, презиравший, ненавидевший внимание улицы, даже не может от них уйти». Отцовское «безмолвное лежание у Балтийского вокзала» выступает для рассказчика параллелью к собственным унижительным публичным спотыканиям и падениям после «разморозки», ключом к пониманию повторяющихся коллизий неизменного в своем катастрофизме исторического времени, дыхание которого сквозит даже в текущей повседневности: «Внизу милицкий автомобиль, авария. Тут же вспомнил другую аварию – два ломовых извозчика, вот на этом же месте, тоже под дождем. И я так же у окна стоял – в каком это было году? Все на свете когда-то уже было...»

Роман Водозазкина скрыто полемичен по отношению к традиции мемуарно-автобиографической литературы XX в.

С одной стороны, отчасти мысля себя в качестве художника, Иннокентий Платонов посредством вербализации воспоминаний пытается противостоять хаосу во внутренней жизни, стремится путем собирания «жалких осколков» «воссоздать тот мир, который ушел навсегда». До некоторой степени усилие памяти способствует психологическому восстановлению героя, распознающего все новые знаменательные переключки далеких событий – как, например, в переживании Пасхальной ночи в Князь-Владимирском соборе Петербурга по ассоциации с Пасхой, встреченной «между могил в подтаявших сугробах» около кладбищенской церкви на Соловках; в воспоминаниях о матери при посещении Смоленского кладбища, которыми смягчается тягостное ощущение от «отсутствия имени и могильного холмика».

Вместе с тем художественная аксиология памяти имеет в романе ярко выраженную трагедийную доминанту. Преломление картины мира в зеркале «реконструкций» прошлого невольно приводит воспринимающее «я» к гротесковому умножению сущностей, к бесплодным скитаниям сознания между эпохами. В интимной жизни героя самоощущение «между» двумя Анастасиями, обреченность на то, чтобы каждое событие видеть в ракурсе «спустя вечность», напряженно вглядываться в ход истории, которая «предоставляет словно бы вторую попытку», предлагает «повторение и неповторение того, что было», – в немалой мере обесценивают настоящее время, лишают восприятие бы-

тия живой непосредственности, заставляя и смерть первой Анастасии, и беременность второй трактовать в качестве звеньев зашифрованного «текста» судьбы. Неустанная работа памяти осложняет и связи персонажа с внешним миром, когда он невольно моделирует свои «взаимоотношения» с Казанским собором, который много десятилетий назад был «свидетелем» его встреч с «другой» Анастасией, а сейчас «огромный собор... смотрел на нас с явной укоризной, потому что столько раз видел меня гуляющим с Анастасией... Теперь он видел меня с Настей. Это не то, что он думает, мог бы сказать я ему...» Посещение Сиверской и созерцание оком памяти своего бывшего семейного гнезда навевают на Платонова травмирующую иллюзию близости к давно ушедшим родным, внушают ему «наваждение» в виде картины их якобы длящегося и поныне «вневременного сидения за столом». В качестве зловещей гротесковой буквализации подобной «археологии» прошлого может быть прочитан эпизод «случайного» посещения Платоновым раскопанной могилы Терентия Осиповича на Никольском кладбище, когда он «одним движением» открывает крышку гроба и «сразу», невзирая на прошедшие с 1916 г. десятилетия, «узнает» в «почти не тронутом тлением» покойнике того, кто, казалось, и сейчас вновь «призовет... идти бестрепетно».

Мыслительные перемещения в хитросплетениях памяти выводят сознание повествователя к кинематографическому, «будто в обратной съемке», «прокручиванию» эпизода с авиатором Фроловым, где любая подробность – от отсыревших спичек, от того, как «этой рукой он брал у меня спички» до «аромата последней папиросы», роковых «мгновений его полета» и «грозного мига перехода жизни в смерть» – в одном воспоминании приоткрывает другое, настойчиво внушает апокалиптическое, продиктованное массовой инерцией и созвучное блоковскому «Авиатору» чувство каждого мгновения жизни в свете неотвратимой катастрофы: «Толпа на аэродроме разом замолчала. Все уже знали, что авиатор летит к своей смерти».

Память об эпохе репрессий – в судорожном стремлении навсегда, во «вспышке... горя» «сфотографировать» близких в момент ареста, в запечатлении лагерных гримас, «запаха отчаяния, цвета и звука отчаяния» – при всей нравственной необходимости и неизживаемости, расценивается Платоновым (неслучайно вспоминающем о В.Шаламове) и как *деструктивный опыт*. Мстительное запоминание соловецких сцен насилия и спустя десятилетия искажает его взгляд на природное мироздание, побуждает усматривать в зимнем пейзаже непременно актуализацию желаний заключенных быть навсегда засыпанными снегом, чтобы «больше не видеть конвоя, не слышать его матерной ругани». По его ощущению, рефлексия о лагерном прошлом способна разрушить человеческие привязанности даже в сегодняшней жизни: «Я это видел. И с тех пор безуспешно гоню из памяти. Это – то, с чем я живу, что так отличает меня от Насти и делает нас людьми с разных планет... У нее весенний сад, а у меня такая бездна».

«Остраняющий», затаенно-скептический анализ ресурсов памяти выводит героя к прозрению шаткости и относительности «канонизированных» понятийных конструкций и репутаций, привычных разграничений главного и второстепенного в истории. Примечательны в этом плане беседы Платонова с Гейгером о мировых войнах XX в. («В мое время, – отвечаю, – Великой называлась та война, что началась в 1914-м»), его воспоминания о Блоке, парадоксально редуцированные до выученного когда-то наизусть «Авиатора» и застрывшего в памяти телефонного номера поэта...

Предпринимаемое героем Водолазкина «воскрешение прежнего моего времени» порождает многотрудную, косвенно провоцирующую нарушения оперативной памяти, «провалы в памяти», при которых, однако, самые «лютые воспоминания остаются», нравственную самоидентификацию, раздумья о том, «о чем свидетельствую я... среди моря чужой жизни». Признание Платонова в том, что «я лишился своего родного времени», переживание своей «выброшенности» из современности («Человек – не кошка, он не может приземлиться на четыре лапы всюду, куда бы его ни бросили») сопровождаются опасной нивелицией исторической дистанции по отношению к прошлому, когда герою въяве представлялось, что давно умерший Терентий Осипович «лежал в двух метрах от меня – на пустынном, в сущности, расстоянии». Специалист по древнерусской словесности, автор заставляет своего персонажа вчитываться в «Повесть временных лет», акцентируя внимание на свойственном архаическому мышлению страхе «потерять даже небольшую частицу времени», и убеждать себя в том, что «настоящая веч-

ность только и наступает, что после внимательно прожитого времени». Иннокентию, тяготящемуся невольно «обретенной» памятью как «вновь пришитой рукой» и при этом самозабвенно «ищущему дорогу к прошлому» – «через свидетелей», «через воспоминания», «через кладбище», приближающемуся в финале романа к покаянной ретроспекции совершенного в «прошлой» жизни убийства и чающему «настоящего покаяния – возвращения к состоянию до греха, своего рода преодоления времени», – противостоит символическая фигура благополучно перешагнувшего столетний рубеж бывшего лагерного начальника Воронина – преступника, который от пресыщения «захотел посмотреть на з/к Платонова», спрятался под маской «свидетеля» времени и стал носителем *долговечной, ноне просветленной покаянием и потому разрушительной памяти*: «Он сказал: покаяний не жди. В который раз спрашиваю себя: почему? Для чего-то же он был оставлен живым до ста лет – не для покаяния ли?»

Итак, парадоксы памяти образуют нерв проблематики и композиции романа Е. Водолазкина «Авиатор». Сотканная из чувственных, языковых ассоциаций, нравственных и телесных страданий, интимных переживаний и интеллектуальных озарений центрального героя, «материя» памяти, с одной стороны, основана на взаимоперетекании личной и национальной историй, позволяет персонажу-художнику «чувствовать двадцатый век как свой целиком», но, с другой – грозит как личности, так и общественному сознанию губительными, подменяющими трезвую рефлексию о современности блужданиями в лабиринтах прошлого, самопорабощением фантомами и кумирами минувших эпох.

Примечание

- 1 Текст романа цитируется по изданию: Водолазкин Е.Г. Авиатор: роман. М., АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2016.

Библиографический список

1. Водолазкин Е.Г. Авиатор: роман. М., АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2016.
2. Аросев Г. Важнее настоящего (Евгений Водолазкин. Авиатор) // Новый мир. 2016. № 7 (URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2016/7/vazhnee-nastoyashego-evgenij-vodolazkin-aviator.html).
3. Бочкина М.В., Голубков М.М. Понятия исторического и неисторического в эстетической и философской системе романа «Авиатор» Е.Водолазкина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2018. № 2. С. 188 – 197.
4. Из тени в свет перелетая. Вышел новый роман Евгения Водолазкина – «Авиатор» [Интервью с Е.Водолазкиным] // URL:<https://rg.ru/2016/04/06/evgenij-vodolazkinaviator-roman-o-drugoj-istorii.html>
5. Кротова Д.В. Неомодернизм в творчестве Е.Водолазкина // Кротова Д.В. Современная русская литература. Постмодернизм и неомодернизм: учебное пособие для студентов вузов. М., МАКС Пресс, 2018. С.194 – 210.
6. Сохарева Т. Об «Авиаторе» Е.Водолазкина // URL: <https://daily.afisha.ru/brain/3625-tatyana-sohareva-ob-aviatore-evgeniya-vodolazkina/>
7. Юзефович Г. «Авиатор» Евгения Водолазкина // URL: <https://meduza.io/feature/2016/04/01/aviator-evgeniya-vodolazkina>

References

1. Vodolazkin E.G. The Aviator: a novel. M., AST: Edition of Elena Shubina, 2016.
2. Arosev G. More important than the present (E.Vodolazkin. Aviator) // New world. 2016. № 7 (URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2016/7/vazhnee-nastoyashego-evgenij-vodolazkin-aviator.html).
3. Bochkina M.V., Golubkov M.M. Concepts of historical and non-historical in esthetic and philosophical system of the novel “The Aviator” by E. Vodolazkin // Bulletin of the Russian University of friendship of peoples. Series: Literary Studies. Journalism. 2018. №. 2. Pp. 188-197.
4. Out of the shadows into the light flying. Released a new novel by Eugene Vodolazkin “The Aviator” [Interview with E.Vodolazkin] // URL: <https://rg.ru/2016/04/06/evgenij-vodolazkinaviator-roman-o-drugoj-istorii.html>
5. Krotova D.V. Neomodernism in the works of E.Vodolazkin // Krotova D.V. Modern Russian literature. Postmodernism and Neomodernism: a textbook for University students. M., MAX Press, 2018. P. 194 210.
6. Sohareva T. About “The Aviator” by E.Vodolazkin // URL: <https://daily.afisha.ru/brain/3625-tatyana-sohareva-ob-aviatore-evgeniya-vodolazkina/>

СТРУКОВА Т.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный институт культуры
E-mail: tatynassss@mail.ru

STRUKOVA T.V.

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Foreign languages, Orel State Institute of Culture
E-mail: tatynassss@mail.ru

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЭНИГМАТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ

STAGES OF FORMATION OF ENIGMATIC GENRES IN RUSSIAN POETRY

В статье дается характеристика основных этапов становления энигматических жанров в русской поэзии XVIII-XX вв., в которых нашла отражение как когнитивная, так и языковая картина мира. В разные периоды своего развития энигматические жанры выполняли определенные функции: просветительскую, дидактическую, познавательно-эвристическую, игровую, развлекательную.

Ключевые слова: литературная стихотворная загадка, энигматический жанр, фольклорная традиция, западноевропейская традиция, когнитивная картина мира, языковая игра.

The article gives a description of the main stages of the formation of enigmatic genres of Russian poetry of the 18th-20th centuries, which reflected both the cognitive and linguistic picture of the world. In different periods of its development enigmatic genres to perform certain functions: educational, didactic, cognitive and heuristic, games, entertainment.

Keywords: literary poetic riddle, enigmatic genre, folk tradition, Western European tradition, cognitive picture of the world, language game.

Жанр литературной стихотворной загадки зарождается в России в середине XVIII века и сразу же обретает большую популярность. Вторую половину XVIII столетия по праву можно назвать начальным периодом становления жанра, поскольку к загадкам в это время обратились многие поэты, активно осваивавшие новые жанровые формы: А.Д. Байбаков (Аполлос), И.Ф. Богданович, Г.Р. Державин, А.И. Дубровский, П.М. Карabanов, Н.А. Львов, В.И. Майков, Н.П. Осипов, М.И. Попов, А.А. Ржевский, А.П. Сумароков, М.В. Сушков, П.И. Фонвизин, М.М. Херасков, Н.М. Яновский и др. Наряду с апробацией разнообразных поэтических форм, они занимались плодотворной переводческой деятельностью, изучением творчества зарубежных авторов. Влияние западноевропейского классицизма на русскую литературу XVIII века неоднократно отмечалось в литературоведении (Г.А. Гуковский, Н.Д. Кочеткова, Г.П. Макогоненко и др.). Вместе с тем исследователями совершенно справедливо замечено, что переоценивать его роль и воздействие на русскую словесность было бы неправильно. «В эпоху Елизаветы и Екатерины, – писал Г.А. Гуковский, – русская поэзия обратилась к чужим литературам, чтобы на восприятии чужого материала научиться строить свое, отличное от воспринятого. Переводы наводнили ее. При этом учились у всех, кто мог дать пригодный материал. Многие взяли у французов, но вместе с тем брали и у немцев, и у итальянцев, и у англичан, и, в особенности, у древних» [2, с. 40]. Обращает внимание, что советский исследователь, констатируя воздей-

ствие западноевропейского классицизма на русскую словесность, в то же время подчеркивает особый статус памятников древнерусской литературы, переданных современникам Ломоносова и Тредиаковского еще XVII веком и Петровской эпохой [2, с. 41].

При этом большинство лирических жанров, разрабатывавшихся поэтами-классицистами, вовсе не были новыми: какие-то из них существовали в фольклоре и в силлабической поэзии, с другими – русские авторы знакомились посредством изучения античной и европейской поэзии. Вместе с тем русским литераторам XVIII века предстояло разработать собственную систему жанров, представив их отечественные образцы [6].

Этапы становления энигматических жанров в русской поэзии позволяет проследить обзор литературных периодических изданий, а также публикаций авторских сборников загадок. Первые литературные стихотворные загадки появились на страницах журнала «Ежемесячные сочинения» (позднее «Сочинения к пользе и увеселению служащие») в 1755-1758 гг., а их авторами выступили А.И. Дубровский¹, А.П. Сумароков² и М.М. Херасков³, которых по праву можно назвать основоположниками жанра русской литературной стихотворной загадки. Большой вклад в разработку жанра внес А.А. Ржевский, загадки которого были напечатаны в начале 1760-х годов в журналах «Полезное увеселение» и «Свободные часы».

Необходимо отметить, что первая попытка собрать в рамках одного издания загадки вышеназванных поэтов XVIII века была предпринята Николаем Кургановым

в его знаменитом «Письмовнике», выдержавшем 18 изданий (с 1769 по 1837 гг.) и ставшем, по сути, первой литературной хрестоматией и учебным пособием, что подчеркивалось автором в самом названии книги – «Российская универсальная грамматика, или Всеобщее письмословие, предлагающее легчайший способ основательного учения русскому языку с семью присовокуплениями разных учебных и полезнозабавных вещей»⁴. Большой интерес в рамках данного исследования представляет раздел «Разные стихотворства», в который Курганов включил 35 стихотворных загадок разнообразной тематики и содержания. Как и в периодических изданиях, поэтические тексты были опубликованы им без указания фамилии авторов и без отгадок.

Литературное происхождение этих загадок подчеркивал еще И.А. Худяков: «Другого рода загадки были помещены Кургановым в его письмовнике; они резко отличаются от загадок «Беседы» («Беседы трех святителей» – Т.С.) и от народных...» [8, с. 399]. Наряду с этим исследователь и собиратель русского фольклора обращает внимание на процесс взаимовлияния художественной литературы и устного народного творчества и указывает, что некоторые литературные загадки проникли в народ и живут до сих пор. Кроме того И.А. Худяков указывает на сходство отдельных загадок «Письмовника» с немецкими фольклорными загадками [8, с. 401]. Данное обстоятельство подчеркивает тот факт, что в русских литературных стихотворных загадках прослеживается фольклорная и западноевропейская традиция⁵.

Во второй половине XVIII столетия литературные стихотворные загадки стали неотъемлемой частью таких журналов, как «Праздное время, в пользу употребленное», «Доброе намерение», «Вечера», «Лекарство от скуки и забот», «И то, и се», «Вечерняя заря», «Покоящийся трудолюбец», «Уединенный пошехонец», «Иртыш, превращающийся в Иппокрену», «Зеркало света», «Что-нибудь, еженедельное издание», «Растущий виноград», «Новые ежемесячные сочинения», «Дело от безделья или приятная забава», «Разные письменные материи», «Приятное и полезное препровождение времени», «Прохладные часы, или Аптека, врачующая от уныния» и других. Содержание и тематика загадок, их функциональное назначение определялось тенденцией изданий, их мировоззренческой направленностью. В указанный период загадка являлась дидактическим жанром, отражающим тенденции эпохи Просвещения, масонскую идеологию и христианское вероучение.

В 1780-1790-е годы в свет выходят авторские сборники загадок. Первым сборником русских литературных загадок стала книга В.А. Левшина «Загадки, служащие для невинного разделения праздного времени», опубликованная в 1773 г. при Императорском Московском университете. В нее вошли 110 прозаических загадок разных тематических циклов. Издание книги Левшина явилось большим стимулом для последующего развития жанра литературной загадки. Прозаические загадки писателя неоднократно становились объектом стихот-

ворных переложений поэтов, сотрудничавших в журналах «Лекарство от скуки и забот»⁶ и «Уединенный пошехонец»⁷, а также – поэта Андрея Байбакова (в монашестве – Аполлоса).

Вопрос о генезисе загадок В. Левшина неоднократно поднимался в литературоведении. По мнению В.А. Западова, загадки Левшина являются «книжными, литературными» и имеют иностранное происхождение [5, с. 277]. Иной точки зрения придерживается О.Н. Говоркова, которая полагает, что Левшин включил в свою книгу литературно и стилистически обработанные народные загадки [4, с. 4]. Подробное рассмотрение концептосферы загадок писателя показывает, что около половины его загадок, действительно, имеет фольклорную основу. К ним следует отнести загадки космогонической тематики, а также – загадки о предметах труда и быта, о человеке и частях его тела. Другая группа загадок автора посвящена изображению предметов и вещей, не свойственных крестьянскому быту (например, загадки о румянах, жемчуге, флейте, петарде, карете и пр.), а также – абстрактных понятиях (красота, любовь, сонное мечтание и пр.). Тематика этих загадок и их кодирующая часть отражают не столько национальную концептосферу, сколько когнитивную картину мира в представлении современного писателю дворянского общества и предназначены для читателя определенного социального статуса.

В 1781 г. в Университетской типографии Н.И. Новикова была напечатана книга А.Д. Байбакова (Аполлоса) «Увеселительные загадки со нравоучительными отгадками, состоящие в стихах». Художественной особенностью книги, как подчеркнуто в ее названии, является наличие стихотворных отгадок к загадкам, что указывает на их дидактическую направленность. Испытание догадливости и сообразительности оказывается на втором плане, уступая место морализаторству и лирическим отступлениям автора, в которых он размышляет об этико-философских категориях бытия.

Не менее значимым событием, оказавшим влияние на последующее развитие жанра русской литературной стихотворной загадки и ставшим художественной основой для адаптации этого жанра в поэзии для детского чтения, является публикация в 1790 году книги неизвестного автора «Сто и одна загадка»⁸. Все загадки, кроме одной, поэт сопровождал краткими стихотворными отгадками, поместив их в конце книги. Возможно, именно этим обстоятельством обусловлен выбор заглавия для книги: первые сто загадок приводятся с отгадками, и только одна последняя (сто первая) – дается без отгадки, поскольку она представляет собой акростих:

Здесь всѣхъ считается, помножь десяткомъ десять,
А послѣ къ нимъ еще одну меня придай:
Гдѣ будетъ всѣхъ числомъ, скажи, читатель, сколько,
А я молчу о томъ, ты самъ то отгадай.
Да вѣрно, какъ сочтешь, и я скажу что столько.
Коль безъ погрѣшности числомъ насъ сосчитаешь,
А тамъ меня легко и скоро отгадаешь [1, с. 64].

Обращение поэта к форме акростиха указывает на тот факт, что литературная стихотворная загадка изначально сформировалась как жанр письменной речи. Акростишная загадка рассчитана, прежде всего, на зрительное восприятие художественного текста и включает вариативность ее истолкования, тем самым обуславливая однозначность разгадки, что существенно отличает ее от загадки классического типа.

В 1790 году в свет выходит еще одна книга литературных загадок под названием «Отгадай – не скажу или любопытные загадки». Составитель включил в нее 20 стихотворных загадок разных по тематике и объему. Все загадки автор сопровождал отгадками. В загадках изображаются первостихии мироздания, явления природы, растения, человек и части его тела, предметы повседневного обихода. Тематика и композиционная организация загадок указывают на то, что их автор руководствовался, главным образом, педагогическими установками, делая акцент на познавательном-эвристическом аспекте своих загадок.

В 1794 году появляется первый сборник загадок, предназначенный непосредственно для детской аудитории, что отражено в его заглавии «Детский гостинец, или четыреста девяносто девять загадок с ответами в стихах и прозе». Автор сопроводил сборник предисловием, в котором пояснил функциональное назначение энигматических текстов, подчеркнул их роль и значение в процессе обучения детей. По сути, издатель сформулировал воспитательную, развивающую и игровую специфику, присущую жанру загадки: «...надобно быть весьма разумну, чтобы уметь внушить им (детям – Т.С.) охоту к учению: для сего надобно заходить со всех сторон; надобно знать склонности дидяти и способности, надобно уметь делать в упражнениях разность, которая для них весьма приятна; одним словом, надобно учение представлять яко забаву, а не яко скучную должность»⁹. Утверждая, что загадки пробуждают в детях любопытство, активизируют фантазию, желание узнавать что-то новое, составитель сборника в то же время подчеркивает, что публикуемые им вопросы и загадки должны приносить не только удовольствие и служить средством развлечения, но также иметь нравоучительное значение. Данной идеологической установкой автора обусловлен подбор загадок. В книгу вошли не только фольклорные загадки предметно-бытовой (этологической) тематики, но и целый ряд философско-символических загадок, репрезентирующих абстрактные категории и понятия.

Второй этап развития энигматических жанров русской поэзии приходится на первую половину XIX века и связан с освоением и разработкой новых модификаций (разновидностей) энигматического дискурса. В первой четверти XIX столетия стали активно издаваться литературные журналы развлекательной и сентиментальной направленности, в которых печатались как оригинальные, так и переводные (преимущественно с французского языка) загадки, шарады, анаграммы, метаграммы, логогрифы, омонимы («Журнал для пользы и удовольствия», «Любитель словесности», «Журнал для детей

или приятное и полезное чтение для образования ума и сердца», «Модный вестник», «Благонамеренный», «Дамский журнал», «Московский курьер» и др.).

В указанный период в свет выходят также авторские сборники загадок. И здесь следует сказать о книге В. Алферьева «Загадки на святки», изданной в 1831 году в Москве в типографии С. Селивановского. Автором книги были введены в литературный обиход такие новые энигматические жанры, как двойная шарада, шарада четверная, анаграмма-логогриф, логогриф смешанный, омоним-шарада, омоним-анаграмма. В указанных модификациях энигматического дискурса нашла отражение не только когнитивная, но и языковая картина мира современного автору общества. Именно с появлением этих жанров неотъемлемым компонентом кодирующей части становится языковая игра, как с формой, так и со смыслом. Создание энигматических образов в них включает в себя два уровня интерпретации: вербальный и когнитивный. Вербальный уровень в текстах шарады, анаграммы, логогрифа, омонима представлен языковым оформлением зашифрованного описания, на основе которого адресат выстраивает вербальный ответ. При этом вербальная форма импликации непосредственно связана с когнитивным уровнем мышления адресата и адресанта и является определяющей для расшифровки кодирующей части.

Третий этап становления энигматических жанров русской поэзии относится ко второй половине XIX века, и обусловлен расцветом детской публицистики. Наибольшее количество жанровых модификаций энигматического дискурса было создано поэтами, активно сотрудничавшими с изданиями для детей и юношества, – «Игрушечка», «Звездочка», «Подснежник», «Калейдоскоп», «Родник», «Задумчивое слово», «Час досуга», «Детское чтение», «Библиотека для детского чтения» и мн. др. В журналы включались разнообразные ребусы, логические задачи, логогрифы, омонимы, омонимы-анаграммы, шарады, шарады в лицах, загадки-метаграммы, загадки-перестановки букв, анаграммы, народные загадки, а также стихотворные авторские загадки.

Начиная с 1860-х годов разделы «Загадки, шарады, ребусы, задачи», «Игры, задачи, загадки», «Смех на грех» становятся постоянными рубриками вышеназванных детских журналов, в которых печатались не только загадки известных поэтов того времени, но и загадки, сочиненные и придуманные самими читателями. Все это дает основание полагать, что во второй половине XIX века энигматические жанры закрепляются преимущественно в поэзии для детского чтения, а их функциональным назначением становится интеллектуальный тренинг, испытание догадливости и сообразительности, развитие ассоциативного мышления, а также развлечения и игра.

Наряду с этим в конце XIX столетия продолжают выходить в печать авторские сборники загадок, шарад, анаграмм, логогрифов и пр. Значительный вклад в разработку энигматического дискурса русской поэзии

внесли Н. Плиссский, автор книги «Загадки» (1874), И.П. Деркачев, автор сборника «Забава всему приправа» (1884) и издатель книги загадок «Сфинкс» (1889). Творчество этих поэтов обогатило детскую литературу, представив новые образцы энигматических жанров и акцентировав внимание на их познавательной, обучающей и игровой направленности.

Отдельного внимания заслуживает книга загадок Н. Плисского, в предисловии к которой поэт определил функциональное назначение жанра загадки, сделав акцент на его познавательно-эвристической направленности: «я много раз убеждался в том, что задавать детям загадки очень полезно: это пробуждает в них и усиливает потом любознательность, сообразительность, находчивость и даже нередко...изоощряет их ум», – заключает автор книги [7, с. 3-4].

Следует также отметить, что сборник загадок, по словам самого поэта, предназначен им в большей степени для взрослых, которые во время занятий с детьми станут для них наставниками и учителями: «по моему мнению, не следует давать детям этот сборник, а предлагать им лишь понемногу загадок из него, наводя их исподволь на решение тех, которые им будут непонятны» [7, 3-4]. Иными словами, поэт придавал жанру загадки особое педагогическое значение, поскольку процесс отгадывания загадок развивает у детей логическое и абстрактное мышление, умение сопоставлять различные объекты действительности.

На развитие жанра литературной загадки во второй половине XIX века также повлиял выход в свет двух сборников фольклорных загадок И.А. Худякова «Великорусские сказки. Великорусские загадки» (1860) и Д.Н. Садовникова «Загадки русского народа» (1876), которые знакомили читателей с энигматическим дискурсом устного народного творчества, раскрывали специфику национального самосознания и способы его воплощения в загадках.

Четвертый этап развития энигматических жанров русской поэзии относится к первой половине XX века – периоду, характеризующемуся возобновлением интереса к жанру классической загадки. Отдельного внимания заслуживают сборники загадок А. Шафранова «Голубиная книга» (1908) и П. Соловьевой «Разгадайка» (1910) и «Красное яичко» (с подзаголовком «Рассказы, сказки, стихи, картинки и загадки для маленьких детей» (1913). В творчестве этих поэтов отчетливо прослеживается следование фольклорной традиции, которая проявляется в активном употреблении приемов иносказательной выразительности (метафорической образности, перифрастических выра-

жений) и трансформированном описании объектов материального мира.

Фольклорные истоки прослеживаются также в загадках поэтов советского периода Л. Зилова, Е. Ильиной, С. Маршака, М. Пожаровой, К. Чуковского и др. Обращение авторов к жанру классической загадки было связано с новым этапом собирания и изучения народных загадок. Основопологающим в этом отношении стало издание сборника фольклорных загадок М.А. Рыбниковой (1932), в который вошло огромное количество загадок, собранных исследователем в различных регионах страны (Мценске, Архангельске, Томске, Сибири, Белоруссии). В книгу также были включены авторские загадки (раздел «Внефольклорный материал»). Публикация сборника Рыбниковой, а также собранный ею материал, наглядно отображает процесс взаимовлияния литературы и фольклора в первой половине XX века. Этот период характеризуется контаминацией литературных и фольклорных сюжетов.

Вместе с тем в первой половине XX столетия происходит дальнейшее развитие детской публицистики. На смену дореволюционным журналам («Юная Россия», «Родник») приходят новые советские журналы «Еж», «Чиж», «Мурзилка», «Дружные ребята», «Колхозные ребята», «Веселые картинки», авторы и издатели которых полагали, что в круг детского чтения должны входить не только серьезные книги, эффективно влияющие на развитие личности будущих строителей социалистического общества, но и произведения, имеющие развлекательную направленность. Именно таким жанром и стала загадка, изображающая предметы и объекты окружающего мира в необычном ракурсе и развивающая образно-ассоциативное мышление детей.

Вторая половина XX – начало XXI вв. знаменует собой пятый этап становления энигматических жанров. В этот период поэтические загадки для детей приобретают исключительно познавательную и развлекательную функцию, а их назначением становится обучение, воспитание и фонетическая игра. Современные литературные загадки для детей характеризуются особой спецификой построения кодирующей (описательной) части. В них практически отсутствует метафорическая образность, в связи с чем, поиск отгадки связан с прямым преобразованием имплицитного смысла. Наиболее распространенным типом становится загадка со звуковой рифмованной подсказкой. Среди авторов загадок следует назвать имена таких известных поэтов, как Владимир Борисов, Георгий Ладонщиков, Александр Мецгер, Андрей Парошин, Владимир Степанов, Евгения Хабарова, Валентина Черняева, Александр Шибаев и др.

Примечания

- 1 Загадки А.И. Дубровского были опубликованы в журнале анонимно. С указанием его фамилии они впервые были изданы в журнале «Опыт Воронежской губернской типографии» в 1798 г.
- 2 Загадки А.П. Сумарокова в журнале также были напечатаны анонимно. Позднее они вошли в собрание сочинений поэта 1787 г.
- 3 Загадки Хераскова были опубликованы с указанием инициалов поэта – М.Х.
- 4 Наряду с изложением грамматики русского языка, Курганов поместил в ней первое собрание русских пословиц (Присовокупление I); «краткие замысловатые повести» – анекдоты, шванки, фации, афоризмы и др. (Присовокупление II); учебные «разговоры» (Присовокупление IV); «Сбор разных стихотворств», явившийся первой печатной антологией русской поэзии, в которую вошли стихотворения М. В. Ломоносова, А.П. Сумарокова, В. К. Тредиаковского, М. М. Хераскова А. А. Ржевского, А. И. Дубровского, М. И. Попова и др. (Присовокупление V).

5 На особый статус «Письмовника» Н. Курганова, а также на взаимное влияние книжности и фольклора обращает внимание А. Кирпичников, автор статьи в «Энциклопедическом словаре» Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. Исследователь называет «Письмовник» фактом «очень крупным и влиятельным» для русской литературы XVIII века и констатирует, что произведения, помещенные в нем, «переписывались в тетрадки, пересказывались и проникали в народную словесность». См. об этом: Кирпичников А. // Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. — С.-Пб.: Брокгауз-Ефрон 1890-1907.

6 В частности, одна из 6 стихотворных загадок Н. М. Яновского, изданных в №23 за 1786 год.

7 В январском и мартовском номерах журнала за 1786 год было опубликовано 12 стихотворных загадок анонимных авторов, 5 из которых представляют собой стихотворные переложения прозаических загадок В. А. Левшина.

8 На титульном листе были напечатаны только инициалы – Г. Б.

9 Детский гостинец, или четыреста девяносто девять загадок с ответами в стихах и прозе, взятых как из древней, так и новейшей истории и из всех царств природы и собранных одним другом детей для их употребления и приятного препровождения времени». М., 1794. С. 3.

Библиографический список

1. Г.Б. Сто и одна загадка. М.: В Сенатской типографии у В. Огорокова. 1790.
2. *Гуковский Г.А.* Ранние работы по истории русской поэзии XVIII века. М., 2001.
3. Детский гостинец, или четыреста девяносто девять загадок с ответами в стихах и прозе, взятых как из древней, так и новейшей истории и из всех царств природы и собранных одним другом детей для их употребления и приятного препровождения времени». М., 1794.
4. *Говоркова О. Н.* Русская народная загадка: история собирания и изучения. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2004.
5. *Западов А. В.* Чулков // История русской литературы: В 10 т. / АН СССР. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1941-1956. Т. IV: Литература XVIII века. Ч. 2. 1947.
6. *Кочеткова Н.Д.* Русская литература. Век XVIII. Лирика. М., 1990.
7. *Плиссский Н.* Загадки. Кременчуг: Типография Зильберберга и Розенталя. 1894.
8. *Худяков И.А.* Великорусские сказки. Великорусские загадки. СПб., 2001.

References

1. G.B. One hundred and one riddle. M.: In the Senate printing house of V. Okorokov. 1790.
2. *Gukovsky G.A.* Early work about the history of Russian poetry of the XVIII century. M., 2001.
3. Detskiy gostinets, or four hundred and ninety-nine riddles with answers in verses and prose, taken from both ancient and modern history and from all the kingdoms of nature and children gathered by one friend for their use and pleasant passing of time. M., 1794.
4. *Govorkova O.N.* Russian folk riddle: the history of collecting and studying. Author. dis. ... Cand. filol. sciences. M., 2004.
5. *Zapadov A.V.* Chulkov // History of Russian Literature: In 10 t. / Academy of Sciences of the USSR. M.; L.: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1941-1956. T. IV: Literature of the XVIII century. Part 2. 1947.
6. *Kochetkova N.D.* Russian literature. Century XVIII. Lyrics. M., 1990.
7. *Plisskiy N.* Riddles. Kremenichug: Printing house of Zilberberg and Rosenthal. 1894.
8. *Khudyakov I.A.* Great Russian tales. Great Russian riddles. SPb., 2001.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

ШИТАКОВА Н.И.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных и русского языков, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет им. Н.В. Парахина»
E-mail: tasha_shitakova@mail.ru

SHITIKOVA N.I.

Candidate of philology, associate Professor, Department of foreign and Russian languages, pedagogy and psychology of the Orel State Agrarian University named after N.V. Parahin
E-mail: tasha_shitakova@mail.ru

ИЗОБРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В ДОКУМЕНТАЛЬНОМ РОМАНЕ Г. ГАЗДАНОВА «НА ФРАНЦУЗСКОЙ ЗЕМЛЕ»

THE IMAGE OF NATIONAL CHARACTER IN G. GAZDANOV'S DOCUMENTARY NOVEL «ON THE FRENCH LAND»

В статье исследуется инвариантная для русского литературного процесса тема войны и связанный с нею мотив поиска национальной идентичности, не утратившие актуальности в творческом наследии представителя «незамеченного поколения» Русского Зарубежья – Гайто Газданова. Рассмотрена историософская концепция автора. Проанализированы такие художественные приемы создания национального типажа, как портретная характеристика; роль реминисценций при создании ключевых образов романа.

Ключевые слова: национальный характер, «русская идея», Русское Зарубежье, документальный роман.

The article investigates the invariant for the Russian literary process theme of war and the related motive of the search for national identity, which has not lost relevance in the creative heritage of the representative of the “unnoticed generation” of the Russian Abroad – Gaito gazdanov. The historiosophical concept of the writer is considered. The author analyzes such artistic methods of creating a national type as a portrait characteristic; the compositional features of the work are taken into account: the ring construction of the text, the features of the architectonics of the space-time organization of the text, the role of reminiscences in the creation of key images of the novel.

Keywords: national character, “Russian idea”, Russian Abroad, documentary novel.

Традиционно в тематическом поле великой русской литературы и культуры в целом с ее литературоцентризмом, когда в вектор литературного процесса включается остросоциальная, философская, политическая и экономическая проблематика, оказывается тема войны, зачастую связанная с мессианской ролью русского народа в мировой истории. Инвариантная тема войны и связанные с данной темой мотив судьбы маленького человека, появившийся в XX веке мотив хаоса, революции, гражданской войны, мотив выбора, совершаемый каждым, и ответственности за сделанный выбор, мотив поиска национальной, религиозной идентичности не потеряли актуальности и в эмиграции. Обращение к подобной проблематике позволяет сделать вывод о целостности русской литературы в частности и русской культуры в целом. Цель нашей работы – проследить функционирование данной тематики в документальном романе Гайто Газданова «На французской земле» и исследовать изображение национального характера.

В 1945 году Газданов на основе личного опыта во Французском Сопротивлении в 1942-1945 годах создает книгу, в центре которой – не просто описание деятельности советских военнопленных, ставших партизанами в оккупированной Франции, но вопросы, связанные с мессианской ролью России, с попыткой вскрыть закономерности исторического процесса, объяснить истори-

ческий процесс. Свою задачу писатель сформулировал в произведении следующим образом: «Мы не знаем, какими законами определяется и направляется существование громадных человеческих масс, которые называются народами или государствами. Мы знаем только, что понятие о народе есть не арифметическая сумма людей, его составляющих, – и, стало быть, совокупность их индивидуальных достоинств, недостатков и особенностей, – а нечто, по природе своей, совершенное другое» [1, с. 656]. В романе Газданов пытается выяснить, что же делает отдельных людей народом, в чем специфика русского национального характера, в чем отличие русских от советских, эмигрантов от людей, живущих в СССР, и есть ли между ними что-то общее. «На французской земле» – поистине гимн советскому человеку.

Стоит отметить, что Газданова, как яркого представителя «незамеченного поколения», всегда больше интересовало поведение личности (вне зависимости от возраста, национальности, культуры) в экзистенциальной, пороговой, ситуации. Проблема национального самосознания, национальной идентичности, сохранения русской культуры за рубежом воплотившаяся в «русской идее», в целом, безусловно, отличает литературу и культуру Русского Зарубежья, однако, речь идет о «старшем», а не о «младшем» поколении. Г. Газданов, В. Набоков, Б. Поплавский и др. сосредоточили свое

внимание на индивидуальности человека все страны, вне времени, вне социальной проблематики. Т.Н. Красавченко отмечает: «Он (Газданов) задается вопросами, которые диктует ему внутренний опыт человека, рожденного российским социокультурным пространством, но осознавшего себя как личность и писатель в другом, чужом мире... И как писатель он ведет диалог со всем доступным ему пространством культуры» [2, с. 660]. Тем интереснее и показательнее интерес Газданова к специфике изображения национального характера в исследуемом произведении.

Порой, создавая архитектуру того или иного персонажа в романе героев Газданов уходит в излишнюю романтизированность образов, некоторую гротескность описания персонажей и совершаемых ими действий, что, впрочем, не умаляет авторского интереса к исследованию национального характера. Несмотря на упомянутую гротескность образов Газданова, его интересует образ маленького человека. Герои писателя – обычные люди, попавшие в экстремальную ситуацию. «... человек, одетый в полуарестанскую куртку, худой, как скелет, с темным небритым лицом...» [1, с. 597], «... это был невысокий человек, с умышленно невыразительными глазами...» [1, с. 600], «Капитан Васильев – небольшой человек с очень добродушным лицом, решительным выражением глаз и взъерошенными волосами» [1, с. 633] – таково типичное описание героев Газданова в исследуемом романе. В обычной жизни – это ничем не примечательные люди, однако, в экстремальных, пороговых, ситуациях, они способны защитить не только себя, но и свое отечество. Вот это умение собраться, сконцентрироваться на важном в нужный момент художник относил к важнейшим чертам национального характера. Неприметливые внешне, часто ленивые, смешные – в нужный момент они становятся настоящими воинами. «И в этих голосах, в этих движениях трудно не увидеть какие-то отблески юности человечества и, пожалуй, близости к природе. Когда не нужно действовать, этот человек будет лежать с мертвой, непонятной неподвижностью; когда это будет необходимо, он же способен передвигаться с непостижимой быстротой» [1, с. 634].

Персонажи художника обладают прячущимся за неприметливой внешностью расчетливым, холодным, умом; спокойствием, умением извлекать из сложившихся обстоятельств пользу: «Раны его были липки от выступившей после всех этих усилий крови, в висках у него стучало, но он понимал все с обычной своей холодной отчетливостью и тем непостижимым спокойствием, которое отличало его всегда, в самых отчаянных положениях» [1, с. 610]. Газданов к особенностям национального характера причислял умышленную неприметливость внешности, способность к мимикрии. «Было в нем еще нечто особенное, характерное, впрочем, не только для него, но для многих советских людей: быстрая приспособляемость к внешним условиям жизни, к внешним отличиям... Он нигде не мог научиться этому искусству, это был его природный дар» [1, с. 601].

Изображение подобного дихотомизма, антиномизма русского национального характера, корнями уходящее в творчество Л. Толстого, Ф. Достоевского, И. Бунина, подчеркивается и Газдановым.

Писатель в романе исследует пределы человеческих возможностей и пробует найти ответ на вопрос о причинах человеческой стойкости в экзистенциальной ситуации. Герои Газданова находят ответ в работе, коллективе, патриархальной организации быта, вере.

Газданов акцентирует внимание читателей на таких чертах русского человека, как стремление к аккуратности, чистоте, бережное отношение к еде, своему оружию или орудию труда (зачастую как к святыне), отражающую чистоту духовную, нравственную. Автором подчеркивается способность русского человека, оказавшегося в экзистенциальной ситуации, проявить свои лучшие черты: скорость мысли и действия, быстроту реакции, точность движения, как в работе, так и на войне. «По точности и быстроте его движений было легко заметить, что вся его мускульная система представляла из себя идеально послушную машину» [1, с. 600].

Художник представляет русский народный характер как единый организм, существование которого обусловлено биологическими и зачастую мистическими предпосылками. При подобном подходе для автора важным является представление о нации как единой семье, и одной из важнейших национальных характеристик в этом ракурсе становится патриархальность, семейственность. Для героев Газданова отряд, бригада – это патриархальная, четко организованная семья, где доминирует строжайшая дисциплина, бригадир или командир выступает в роли отца, чьи приказы беспрекословно выполняются. «... советский строй... чем-то напоминал семейно-патриархальную систему, стремление к которой так характерно для русской истории вообще... Надо полагать, что это не результат какой-то временной политической целесообразности, что это нечто более постоянное и соответствующее тому очень условному понятию, которое называется национальным духом или особенностью русского народа вообще» [1, с. 645-646].

Таким образом, художник акцентирует внимание на естественности действий русского человека в экстремальных ситуациях, обуславливая национальное самосознание несколькими факторами: климатическими, географическими, религиозными. Газданов, даже будучи атеистом, не мог не отметить религиозность характера русского человека – отсюда, и библейские мотивы и аллюзии в его творчестве, и введение христианских мотивов в поздних рассказах, и эволюция взглядов художника на значение религии в жизни человека.

Для писателя было важным при изображении национального характера обратиться к историческому прошлому. Безусловно, истоки историософской концепции Газданова лежат в творчестве его любимого писателя – Льва Толстого [3, 4]. Как и Толстой, Газданов считал, что исход великих событий зависит не от одной личности, а от народной стихийной силы. Газданов, вслед за Толстым, подчеркивает стихийность движения рус-

ских людей, восставших, как и во время войны 1812 года, против завоевателя. При этом стихийность носит отнюдь не хаотический характер, а отличается организованностью, рациональностью, свойственную, по мнению Газданова, самой природе русского национального характера. «... все это, в сущности, было направлено к тому чтобы стихийное движение советских людей канализировать именно так, как это было нужно и рационально. Если бы у пленных не было этого неукротимого желания борьбы и свободы, которое заставляло их с упрямым героизмом выносить все лишения, выживать там, где бы другие умерли, побеждать там, где другие были бы побеждены...» [1, с. 599].

Стоит отметить, что в приведенной цитате прием употребления глаголов настоящего времени несовершенного вида актуализирует задачу писателя: продемонстрировать единство национального характера, подчеркнуть черты, которые помогли победить не только фашизм, но и на протяжении столетий отстаивать свою землю, уничтожать врагов. Реализации подобной задачи способствует как увеличение рамок пространственных (за счет введения разнообразных, и европейских, и советских, топонимов), так и хронологических (что осуществляется обращением автора к разным периодам русской истории и, зачастую, синтезирования разных хронологических уровней в одном предложении или абзаце). Чаще всего Газданов проводит параллели

между второй мировой войной и Отечественной войной с 1812 года. Это обусловлено несколькими причинами: как историческим сходством (борьба не только на официальном фронте, но и активная партизанская деятельность, стихийность и самоорганизация возникающих партизанских отрядов, единство людей в желании мести, планы Бонпарта и Гитлера, и, наконец, война не только на территории Российской империи или СССР, но и успехи русского войска за границей), так и возможностью обращения к любимому Газдановым творчеству Толстого. Газданов, таким образом, в романе размышляет над ходом истории, стремится проанализировать предшествующий ход событий. Для автора историческое прошлое становится одним из доминирующих факторов формирования национальной самоидентичности.

Таким образом, Газданову интересны причинно-следственные исторические связи, он пытается проанализировать поведение советских людей, немцев, французов, русских эмигрантов в Мировой войне. Нивелируя различие людей, выросших уже в СССР и эмигрантов, художник подчеркивает единство русского национального характера. Писатель пытается определить содержательные рамки понятия «родина», для него это не территория, не идеология, а черты национального самосознания: семейственность, стремление к религии, к дисциплине.

Библиографический список

1. Газданов Гайто. Собр. соч.: В 5 т. Т.2. М.: Эллис Лак, 2009. 736 с.
2. Красавченко Т.Н. Гайто Газданов: традиция и творческая индивидуальность // Газданов Гайто. Собр. соч.: В 5 т. Т.4. М.: Эллис Лак, 2009. С. 653-673.
3. Шिताкова Н.И. В. Набоков и Г. Газданов: творческие связи: Дисс. канд. филол. наук. Орел, 2011. 239 с.
4. Шिताкова Н.И. Лев Толстой и Гайто Газданов: творческие связи. // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2017. № 4 (77). С. 156-158.

References

1. Gazdanov Gaito. Coll. works: In 5 t. T. 2. Moscow: Ellis Lak, 2009. 736 p.
2. Krasavchenko T. N. Gaito Gazdanov: tradition and creative individuality // Gazdanov, Gaito. Coll. works: In 5 t. T. 4. Moscow: Ellis Lak, 2009. Pp 653-673.
3. Shitakova N. V. Nabokov, G. Gazdanov: the creative connection: Dis. kand. filol. sciences. Orel, 2011. 239 p.
4. Shitakova N. Lev Tolstoy, G. Gazdanov: the creative connection // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and social Sciences. 2017. № 4 (77). Pp. 156-158.

УДК 392.5:82-193.5

UDC 392.5:82-193.5

ЯМАГУТИ РЕКО

доктор филологических наук, временный преподаватель,
Университет Досиса (Япония)
E-mail: cjb52910@iCloud.com

YAMAGUCHI RYOKO

Doctor of Philology, Part-time Lecture, Doshisha University
(Japan)
E-mail: cjb52910@iCloud.com

БЛАГОСЛОВИ МЕНЯ: НАРУШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ЗАПРЕТА

PLEASE BLESS ME: BREAKING PARENTAL PROHIBITION

В русских свадьбах нам можно отмечать нередко мотив “нарушение родительского запрета”. Он часто связан с символической смертью. После анализа сказок АТУ 365 (СУС 365) и АТУ307 (СУС 307), мы представили гипотезу, что “нарушение родительского запрета” тесно связано с любовными заговорами.

Ключевые слова: свадьба, любовные заговоры, СУС 365, СУС 307, символическая смерть

In slavic weddings we often notice a motif of “breaking parental prohibition”. It is often related with a symbolic death. After analyzing tales АТУ 365 and АТУ 307, we presented a hypothesis, that “breaking parental prohibition” closely related with love charms.

Keywords: wedding, love charms, АТУ 365, АТУ307, symbolic death.

В русских свадебных песнях нередко встречается мотив “нарушение родительского запрета”, связанный, с нашей точки зрения, с символической смертью. Например, есть сюжеты сказок, в которых невеста хочет выйти замуж за жениха, а родители противятся браку. Жених оказался мертвецом и забрал невесту в могилу (АТУ 365, СУС 365 (Жених-мертвец); АТУ 365 и СУС 365 можно сравнить с АТУ 307, СУС 307 (Девушка, встающая из гроба)). В обоих сюжетах герой и героиня являются умершими, хотя его возлюбленная или ее возлюбленный являются живыми. Между этими сказками и мотивом “нарушением родительского запрета” существует связь. Мотив “нарушение родительского запрета” также тесно связан с любовными заговорами, и между ними есть еще один общий мотив – “отречение родителей”, который связан с мифологическим мировоззрением.

Берестяную грамоту № 521 Топорков цитировал как один из древнейших типов присушек любовных заговорах, и один из типичных мужских текстов, призванные захватить все существо женщины.

№ 521 *Так пусть разгорится сердце твое и тело твое и душа твоя (страсть) ко мне и к телу моему и к виду моему* [1][2][3].

Присмотревшись к тексту, мы можем отметить, что он рисует взаимоотношения между участниками любовной драмы как не вполне равноправные; в тексте высказывается пожелание, чтобы “ты” полюбила “меня”, но ни из чего не следует, что и “я” в свою очередь столь же сильно люблю “тебя”; позже посмотрим, такая асимметрия характерна для русских любовных заговоров 17-18 вв. [4].

Приведем в качестве примера еще один любовный заговор такого типа:

Не скакать бы молодцу по числу полю, не искать

бы молодцу чужой добычи, не свыкаться бы молодцу с буйными ветрами, не радоваться бы молодцу на рать могучу, не пускать бы молодцу калину стрелу по поднебесью, не стрелять бы во белых лебедей, что лебедей княжских, не доставать бы молодцу меч-кладенец врага-супостата; а жить бы молодцу во терему родительском, со отцом, со матерью, с родом-племенем/.../ Вы, ветры буйные, распорите ее белую грудь, откройте ее ретиво сердце, навеите тоску со кручиною; чтобы она тосковала и горевала/.../чтобы она плакала, рыдала по нем и без него бы радости не видала, утех не находила [5].

Этот заговор произносит мать молодого человека, которая хочет, чтобы сын остался дома с семьей, а также девица любила его и так страдала без него. Молодцу не надо изменять свою жизнь, свой облик, свой статус. А девице нельзя будет жить по-прежнему из-за тоски. Вся ее жизнь должна измениться после заговора. По мнению Топоркова, тоска проявляется в заговорах как тревога, подавленность, эмоциональный стресс, фиксация на объекте своей страсти, полная отрешенность от внешнего мира, невозможность общаться с окружающими, контролировать свое состояние и поведение, вести обычную повседневную жизнь [6]. То есть женщина, на которую направлен любовный заговор, чувствует тоску, и тоска не дает ей жить по-прежнему.

Тревога, отрешенность, одиночество – эти чувства похожи на чувства, которые мы испытываем при утрате, смерти близкого человека. Байбурин писал, что тоска ассоциируется с утратой, точнее, с осознанием невозможности восстановления утраченной связи [7].

В вышеуказанной сказке “Жених-мертвец” тоска главной героини также связана с утратой (СУС 365). Девушка плачет по умершему жениху, не может жить

без него. Она очень похожа на женщину, на которую направлен любовный заговор.

У сказок с этим мотивом есть 4 варианта, по мнению Н. К. Козловой [8]. В одном варианте девушка спасается, в другом – она умерла. В сюжете сказки “Девушка, встающая из гроба” молодой человек не тоскует по умершей невесте (СУС 307). Действительно герой не тоскует по девушке, но эта сказка тоже напоминает любовный заговор:

Господи Иисусе Христе, Сыне Божий, помилуй нас, аминь. На море на окиане, на острове на Буяне, на реке Иордане, стояла гробница, в той гробнице лежала девица. Раба Божия (имя рек) ! Встань, пробудись, в цветно платье нарядись, бери кремень и огниво, зажигай свое сердце ретиво по рабе Божию (имя рек), и так зажигай крепко и дайся по рабе Божию (имя рек) в тоску, в печаль, как удавленному “удавленнику” в петле, так бы раба Божией (имя рек) было бы тошно по рабе Божию (имя рек) [9].

На море на окиане, на острове Буяне стоит там изба без верха, без потолка, без окон, без дверей. В той избе лежит доска, на той доске сидит три тоски тосковые, горевые и плачевные [10].

Относительно этого заговора Топорков писал, что та изба напоминает гроб [10][11]: в похоронных причитаниях очень часто “домом без окон и дверей” называют гроб [12]. В этом заговоре в гробе есть доска и там сидят три тоски, они являются мифическими персонажами: то есть в любовных заговорах две тоски. Первая тоска – чувство, связанное с утратой, а вторая тоска – это сама женщина, которая лежит в земле мифологического острова Буяна, связанная с иным миром. Значит, она мертвая, но оказалось, ее сон не вечный.

Топорков считает, что в заговорах выражается желание, чтобы девица была голодной и мучилась жаждой и бессонницей, пока не портится мужчине; однако нигде не говорится, что после этого ей дадут что-нибудь поесть и попить и уложат спать. Можно понимать это в таком смысле, что сама любовь утолит ее голод и жажду и позволит успокоиться и забыться сном. Или в таком, что после своего “падения” она уже будет делать все это вместе со своим новым хозяином [13].

Женщина, на которую направлен заговор, оживет после падения так же, как и девушка, встающая из гроба, ожила после того, как юноша пришел к ней и читал ей книжку. И женщина, на которую направлен заговор, и девушка, встающая из гроба, будут оживлены магическим словом мужчин. Это очень важное сходство.

По сравнению с девушками герой (жених-мертвец) в сказках СУС 365 никак не изменился, он остался мертвым. Невеста не смогла спасти его, потому что, по нашему мнению, женщины не знают “слово”. Топорков считает, что рукописные любовные заговоры – это исключительно мужские тексты, призванные воздействовать на женщин. Количество “мужских” текстов абсолютно преобладает в 17-18 вв. Между тем с течением времени соотношение “мужских” и “женских” текстов несколько меняется: количество заговоров, на-

правленных на мужчин, значительно возрастает; 19 в. женские тексты могут быть направлены как на мужчин, так и на женщин. при этом “женские” тексты почти не отличаются от “мужских”: это связано не только с эмансипацией женщин, но и с возможностью обучаться грамоте и пользоваться ею [14]. У женщин не было шансов использовать рукописными любовными заговорами до революции. Но причина не только в этом: магическое слово принадлежит к мужчине.

Вероятно, на формирование исследуемых сказочных сюжетов оказал влияние и романтизм. Например, Жуковский в своих знаменитых переводах немецких поэм отметил чистоту, терпение русских женщин и дал им оценку, которая нашла свое выражение в финалах баллад.

“Ленора» (Бюргер 1773)

И в блеске месячных лучей,
Рука с рукой, летает,
Видясь над ней, толпа теней
И так ей припевает:
“Терпи, терпи, хоть ноет грудь;
Творцу в бедах покорна будь;
Твой труп сойди в могилу!
А душу бог помилуй!”

“Светлана” (Жуковский 1811)

Вот баллады толк моей:
“Лучший друг нам в жизни сей
Вера в провиденье.
Благ зиждителя закон:
Здесь несчастье – лживый сон;
Счастье – пробужденье”.
О ! не знай сих страшных снов
Ты, моя Светлана...
Будь, создатель, ей покров!
Ни печали рана,
Ни минутой грусти тень
К ней да не коснется;
В ней душа как ясный день;
Ах ! да пронесется
Мимо – бедствия рука;
Как приятный ручейка
Блеск на лоне луга,
Будь вся жизнь ее светла,
Будь веселость, как была,
Дней ее подруга.

Ленора слишком оплакивала умершего возлюбленного, а Светлана терпела его утрату. Так, Леноре была послана тяжелая смерть, а Светлане – радость жизни после страдания. Потому что оплакивание умерших – это неправильный сценарий поведения, а вот терпение соответствует канону христианства. В народной культуре плач по усопшим характерен именно для женщин, в то время как суд – это прерогатива мужчин. И в балладах у героини нет сил спасти ему душу, ее же судьба зависит от слова жениха.

Японский фольклорист Нахо Игауэ занимается русским свадебным обрядом и считает, что целью свадебного обряда является получение признания от коллектива. После анализа быличек (АТУ 813: проклятая дочь вследствие неосторожного слова матери или отца уносится чертом; парень женился на проклятой дочери и она освобождается от черта) она пишет, что молодежь станет настоящим членом коллектива после свадьбы. Хотя женщина живет в ином мире, она перейдет в этот мир из иного мира после свадьбы; после признания женщина войдет в коллектив мужа, а мужчина не переходит между мирами при свадьбе. Игауэ считает, что мужчина ни родителей, ни жилищ не менял, то есть у мужчины не менялся и статус после свадьбы [15].

Жених-мертвец тоже не изменился и не оживился на свадьбе, а женщина изменила свою судьбу, свою долю посредством свадьбы. Как будто у женщины несколько смертей, а у мужчины только одна жизнь, одна доля. Такие представления о жизни и смерти женщины и мужчины характерны не только для фольклора, но и для реального свадебного обряда.

“Самовольный выход девушки замуж без согласия родителей называли свадьбой “уходом”. В Заонежье в случае свадьбы уходом невесту-беглянку укладывали спать в доме жениха с его матерью (жених должен был проспать эту ночь в комнате с отцом). Если побег обнаруживался до восхода солнца, девушку положено было выдать приехавшим за ней родителям без всякого сопротивления. С наступлением утра, однако, родительская воля переставала довлеть над ней. Оставалось лишь оповестить соседей о том, что “уход” состоялся, после чего все общество воспринимало его как свершившийся факт” [16][17].

Между сказкой с мотивом “Девушка, встающая из гроба” и свадьбой “уходом” много сходств есть. Во-первых, сбежавшая невеста далека от своих родителей не только в пространственном, но и в психологическом плане. Героиня сказки тоже отдалена от родителей, она находится внутри гроба. Во-вторых, в сказках умершая девушка встаёт ночью, а днем она спит в гробе. Во время ночи, если юноша прочитает книжку проснувшейся девушке, то она оживет. Можно сказать, что и героиня сказки, и невеста далеки от этого мира и ближе к мертвому миру. Такое состояние длится до восхода солнца. Им надо было изменить свои статусы в течение лиминального периода (ночи).

“Для дочери намного страшнее был материнский гнев. В Заонежье считали, что если мать проклянет дочь перед иконами, то у нее может не быть детей, и жизнь молодых не будет счастливой, их будут преследовать болезни, и даже возможна преждевременная смерть” [18].

“На следующий день до полудня девушка посещала могилы умерших родственников. На кладбище она должна была рассказать о случившемся и попросить умерших благословить ее на брак. В контексте обрядового поведения эти действия выглядят как попытка получить взамен родительского благословения прародителей, предков” [19].

Брак без благословения может обернуться скорой смертью для невесты. Поэтому невесте надо было посетить могилу и попросить благословения от предков вместо родителей. Мы считаем, что это подобно сиротской свадьбе. Сиротская свадьба тоже отличается от обычной свадьбы: невеста не получила согласие от родителей, и ей надо посетить их могилы, чтобы поплакать и попросить умерших. Можно сказать, что состояние сироты является похожим на состояние девушки, которая сделала “уход”. Сходством между ними является их лиминальное положение. Отсутствие доли, которое означает социальную смерть, иногда выражается как статус сироты в русском фольклоре [20]. И социальная смерть, и символическая смерть означают, что состояние девушки близко к иному миру. Такое состояние выражается и словом “одинокство”.

Мотив одинокства женщины появляется не только в свадебных обрядах, но и в любовных заговорах. Женщиной без родителей, близких людей легко управлять, она безумна от одинокства. Топорков считает, что корень проблемы одинокства исходит из Библии. Формула “Отречения Христа” существовала в версиях, имеющих полуфольклорный характер, и нашла отражение в мотиве “Отречение родителей” в любовных заговорах [21]. “Отречение родителей” – это очень сильное и жестокое пожелание, чтобы женщина забыла ради возлюбленного (имярек) своих родителей и других родственников.

С точки зрения Топоркова, наиболее ранее фиксации формулы в заговорах 17 века имеют вполне бытовой характер. Мужчина добивается того, чтобы женщина почувствовала себя чужой в своей семье и не могла утешиться ни с отцом и матерью, ни с братьями и сестрами, ни с соседями. “И как меня, раба Божия, она не завидит, и она б тужила, плакала и к отцу и к матери не приставила” (Новомбергский 1909:201-202;1663г.) [22].

Отсутствие благословения означает символическую смерть невесты, а в то же время это и начало новой жизни девушки после временной смерти. Но без благословения невеста не может стать настоящим членом нового коллектива, то есть не может “ожить”. Поэтому ей надо благословение, то есть религиозный завет. И это можно считать магическим словом в сказках СУС 307. Благословение и магическое слово в сказках спасают женщину и обеспечивают новую жизнь.

Вернёмся к мотиву “Отречения родителей” в любовных заговорах :

Как раб Божий(имя рек) любит рабу Божию(имя рек), так чтобы и раба Божия(имя рек) не могла без него ни жить, ни пить, ни есть и любила, и почитала его лучше отца и матери, белого месяца и красного ясна солнышка, веки и веки, отныне до веки, аминь (Доставил г-н П.А. Иванов из г. Пинеги) [23].

В этом заговоре имярек хочет стать человеком лучше и ближе родителей женщине. Это тоже мотив “Отречения родителей”. Здесь имярек отрицает родителей женщины и хочет стать ее защитником вместо родителей. Значит, мотив “Отречения родителей” в

любовных заговорах является изменением защитников женщины, им становится мужчина (имярек). Можно сказать, что мотив “Отречение родителей” тоже явля-

ется неким религиозным заветом. Имя рек обращается к сверхъестественной силе, чтобы получить помощь от нее, своего рода благословение.

Библиографический список

1. Зализняк А.А. Древненовгородский диалект. М., 1995. С.540
2. Янин В.Л. Комплекс берестяных грамот №519-521 из Новгорода// Общество и государство феодальной России. М., 1975. С.30-39
3. Арциховский А.В., Янин В.Л. Новгородские грамоты на бересте (Из раскопок 1962-1976 гг.). М., 1978. С. 112-121.
4. Топорков А.Л. Заговоры в русской рукописной традиции XV–XIX вв. М., 2005. С.28.
5. Русский народ : Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия/собр. М. Забылиным. Кн.1. : Части 1,2. М., 1996. С. 247-248.
6. Топорков А.Л. Заговоры в русской рукописной традиции XV-XIX вв. М., 2005. С. 118.
7. Топорков А.Л. Заговоры в русской рукописной традиции XV-XIX вв. М., 2005. С. 118.
8. Козлова Н.К. Народные параллели литературных баллад на сюжет “Жених-мертвец”//Вестник Омского университета. Омск. 2012. С. 383-393
9. Русский народ : Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия/собр. М. Забылиным. Кн.1. : Части 1,2. М., 1996. С. 248-249.
10. Топорков А.Л. Заговоры в русской рукописной традиции XV-XIX вв. М., 2005. С. 168.
11. Пермиловская А.Б. Крестьянский дом в культуре Русского Севера (XIX - начало XX века). Архангельск, 2005. С. 52.
12. Югай Е.Ф. “Живое”и “мертвое”в похоронных и поминальных причётах Вологодской области // Моральность в литературе и культуре. М., 2015. С. 164.
13. Топорков А.Л. Заговоры в русской рукописной традиции XV-XIX вв. М., 2005. С. 131.
14. Топорков А.Л. Заговоры в русской рукописной традиции XV-XIX вв. М., 2005. С. 118.
15. Игауэ Нахо. Русские свадебные обряды: семья, община, государство. Токио. 2013. С.241-274.
16. Кузнецова В.П., Логинов К.К. Русская свадьба Заонежья (конец XIX-начало XX в.) Петрозаводск, 2001. С. 255-258.
17. Гүра А.В. Брак и свадьба в славянской народной культуре : Семантика и символика. М., 2012 С. 606.
18. Кузнецова В.П., Логинов К.К. Русская свадьба Заонежья (конец XIX- начало XX в.) Петрозаводск. 2001. С. 256.
19. Кузнецова В.П., Логинов К.К. Русская свадьба Заонежья (конец XIX- начало XX в.) Петрозаводск. 2001. С. 257-258
20. Трофимов А.А. Убогий сирота//Живая старина.1(21). М., 1999. С.25-26.
21. Топорков А.Л. Заговоры в русской рукописной традиции XV-XIX вв. М., 2005. С.141-145.
22. Топорков А.Л. Заговоры в русской рукописной традиции XV-XIX вв. М., 2005. С. 137.
23. Русский народ : Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия/собр. М. Забылиным. Кн.1. : Части 1,2. М., 1996. С.254.

References

1. Zaliznyak A.A. Old Novgorod dialect. Moscow, 1995. Pp. 540.
2. Yanin V. L. A set of Novgorod Birch bark writings No. 519-521 // Community and nation of Russia. Moscow, 1975. Pp. 30-39.
3. Artsikhovskii A.V., Yanin V.L. Novgorod Birchbark Writings (from excavation 1962-1976).Moscow, 1978. Pp. 112-121.
4. Toporkov A. L. Conspiracies in Russian manuscript tradition of 15th-19th centuries. Moscow, 2005. Pp. 28.
5. Russian people : customs, ceremonies, lore, superstitions and poesy/collected by M. Zavyrin. Moscow. 1996. Pp. 247-248.
6. Toporkov A. L. Conspiracies in Russian manuscript tradition of 15th-19th centuries. Moscow, 2005. Pp. 118.
7. Toporkov A. L. Conspiracies in Russian manuscript tradition of 15th-19th centuries. Moscow, 2005. Pp. 118.
8. Kozlova N. K. Folk parallel literary ballads of a plot “dead fiancé”//Messengers of University of Omsk. Omsk. 2012. Pp. 383-393.
9. Russian people : customs, ceremonies, lore, superstitions and poesy/collected by M. Zavyrin. Moscow. 1996. Pp. 248-249.
10. Toporkov A. L. Conspiracies in Russian manuscript tradition of 15th-19th centuries. Moscow, 2005. Pp. 168.
11. Permilovskaya A.B. Peasant house in the culture of Russian north (19th- early 20th century).Arkhangelsk, 2005. Pp. 52.
12. Yugai E. F. “Alive “ and “dead” in the funeral and the memorial lamentations of the region Vologda. Moscow, 2015. Pp. 164.
13. Toporkov A. L. Conspiracies in Russian manuscript tradition of 15th-19th centuries. Moscow, 2005. Pp. 131.
14. Toporkov A. L. Conspiracies in Russian manuscript tradition of 15th-19th centuries. Moscow, 2005. Pp. 118.
15. Igawe N. Russian wedding ceremonies: family, community, nation. Tokyo. 2013. Pp. 241-174.
16. Kuznetsova V. P., Loginov K. K. Russian wedding during Onego (the end of the 19th - the beginning of the 20th century).Peterszavodsc, 2001. Pp. 255-258.
17. Gura A.V. Marriage and wedding in the Slavonic culture : semantics and symbolics. Moscow, 2013. Pp. 606.
18. Kuznetsova V. P., Loginov K. K. Russian wedding during Onego (the end of the 19th - the beginning of the 20th century).Peterszavodsc, 2001. Pp. 256.
19. Kuznetsova V. P., Loginov K. K. Russian wedding during Onego (the end of the 19th - the beginning of the 20th century).Peterszavodsc, 2001. Pp. 257-258.
20. Trofimov A. A. Miserable orphan// Alive old ness. 1(21). Moscow, 1999. pp. 25-26.
21. Toporkov A. L. Conspiracies in Russian manuscript tradition of 15th-19th centuries. Moscow, 2005. Pp.141-145.
22. Toporkov A. L. Conspiracies in Russian manuscript tradition of 15th-19th centuries. Moscow, 2005. Pp. 137.
23. Russian people : customs, ceremonies, lore, superstitions and poesy/collected by M. Zavyrin. Moscow. 1996. Pp. 254.

АБРАМКИНА О.Г.

кандидат педагогических наук, Академия ФСО России,
сотрудник

E-mail: alex-abramkin@yandex.ru

ПАНТЕЛЕЕВА О.Н.

кандидат педагогических наук, Академия ФСО России,
сотрудник

E-mail: panteleevaok@yandex.ru

ФРОЛОВА Н.В.

кандидат педагогических наук, Академия ФСО России,
сотрудник

E-mail: nadushechka65@mail.ru

ABRAMKINA O.G.

Candidate of pedagogical sciences, an employee of the
Academy of the FSO of Russia

E-mail: alex-abramkin@yandex.ru

PANTELEEVA O.N.

Candidate of pedagogical sciences, an employee of the
Academy of the FSO of Russia

E-mail: panteleevaok@yandex.ru

FROLOVA N.V.

Candidate of pedagogical sciences, an employee of the
Academy of the FSO of Russia

E-mail: nadushechka65@mail.ru

УЧЕБНО-РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ, КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА**EDUCATIONAL-SPEECH SITUATION, AS ONE OF THE COMPONENTS OF A COMMUNICATIVE APPROACH**

В статье рассматриваются проблемы организации иноязычного общения и управление им в процессе обучения. Приводятся примеры возможных ролей в общении, и дается их краткая характеристика.

Ключевые слова: речевая ситуация, официальный (неофициальный) характер общения, коммуникативный подход, профессионально-направленный языковой материал, коммуникативная адаптация.

This article examines the problems of organizing foreign language communication in the learning process. It gives examples of possible roles in communication and its characteristic.

Keywords: speech situation, official (unofficial) nature of communication, communicative approach, professionally directed language material, communicative adaptation.

Современная «речевая ситуация» – является дефиницией для лингвопрагматики, изучающей функционирование языковых знаков в речи в аспекте отношения «знак – пользователь знака» [2].

Основы описания речевой ситуации дал еще Аристотель в своей «Риторике». Он писал, что «*речь складывается из трех элементов. Из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он обращается; он-то и есть конечная цель всего (я разумею слушателя)*» [3].

Факторы извне способны влиять на поведение и его особенности у каждого человека. Оказывается, существует множество факторов и причин, от которых оно зависит, а совокупность этих причин и факторов называют речевой ситуацией.

Главными и определяющими элементами для речевой ситуации по мнению Н. П. Шабаевой являются участники и отношения между ними. Партнёры по речевому общению – это люди, выполняющие в данной речевой ситуации определённую роль, находящиеся в определённых отношениях к речевым партнёрам и выполняющие свои речевые цели [1].

Ситуации, при которых происходит процесс общения можно классифицировать на официальные или неофициальные, деловые и бытовые. Также классификация может быть основана на количестве слушателей: моно-

лог (речь одного человека), диалог (разговор между двумя людьми) и полилог (разговор между несколькими участниками), их роли и коммуникативных отношениях между ними. Безусловно, все эти характеристики являются постоянной, неизменной величиной и не зависят от языка, на котором происходит общение.

В настоящее время к обществу предъявлено требование – владение хотя бы одним иностранным языком. Это обусловлено расширением международных и межнациональных связей, продиктованных жизнью и потребностями общества. Знание иностранного языка сегодня это не привилегия, а средство получения и передачи информации, средство общения. Т.к. знание иностранного языка выходит на лидирующие позиции и является неотъемлемой частью успешного общения в процессе деятельности, то выбор методики преподавания иностранного языка является важнейшей задачей педагога в системе профессиональной подготовки.

Считаем необходимым привести примеры возможных ролей в общении и дать им краткие характеристики. Ролевые позиции коммуникантов могут быть разнообразны, а непонимание своей социальной роли приводит к конфликтам, проблемам. Эти трудности так же можно снять в ходе изучения иностранного языка, и проецировать полученные знания на родной язык.

1. Симметричные – асимметричные – равные или

неравные по социальному положению и возрасту (ученик – ученик; сослуживцы; ученик – учитель; подчинённый – начальник) [8].

2. Социальные роли партнёров: постоянные – пол, родственные связи, профессия, уровень культуры, возраст; переменные – социальная роль в момент общения – по отношению к партнёру (пациент – врач, пассажир – кондуктор и т.п.) [8].

3. Официальный – неофициальный характер общения (общение в кругу семьи, в кругу коллег-сослуживцев, на отдыхе и т.п.) [8].

Цель, которую преследует искусственное создание речевой ситуации – это развлечение, получение информации или воздействие на личность. Однако, мы не можем просчитать все существующие речевые ситуации, но их можно классифицировать по сферам общения:

1. *Бытовое* (личное) общение (в своем кругу, близкие, родные). Бытовое общение – общение, связанное с нашей повседневной жизнью, обиходом [4].

2. *Функциональное* или деловое общение (работа). Деловое общение – общение на работе, при исполнении служебных обязанностей, при решении производственных вопросов. Деловое общение классифицируется как профессиональное общение (входит в круг профессиональных обязанностей) и как непрофессиональное общение (беседа коллег между собой в перерыв). В профессиональном общении можно выделить следующие жанры: деловая беседа, деловые переговоры, деловой телефонный разговор [4].

3. *Общение в навязанных нам ситуациях* (транспорт, магазин, больница) [4].

Именно создание навязанной речевой ситуации в совокупности с бытовым и деловым общением успешно используется для изучения иностранного языка в системе профессионального образования.

В последние годы коммуникативный подход в обучении иностранному языку занимает лидирующие позиции. Это связано с тем, что при его использовании обучающие вовлечены в активные речевые виды учебной деятельности, при использовании которых можно искусственно создать условия в которых иностранный язык будет рассматриваться как средства общения.

Данное явление получило название учебная-речевая ситуация.

Коммуникативный подход широко используется во всем мире для решения задач освоения иностранного языка. Суть его заключается в признании того, что язык требуется человеку для общения в различных сферах деятельности.

Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам появился в 1970-х годах в Великобритании в связи с выдвижением новой цели, обучения – овладение языком как средством общения (communication) [1].

Данный подход учитывает особенности коммуникации, основанной на реальном общении. Коммуникативный подход основан на умении выражать различную коммуникативную интенцию.

Необходимым условием и важнейшим средством

осуществления коммуникативности является ситуативная направленность обучения иноязычной речи. Коммуникативность в обучении иностранному языку должна обеспечивать изучение профессионально-направленного языкового, речевого, страноведческого и социокультурного материала, развивать стремление к приобретению знаний, стимулировать развитие навыков их практического применения, развивать самостоятельность обучающихся, создавать условия для установления межкультурной коммуникации. Если коммуникативность как методологический принцип предусматривает построение процесса обучения как модели процесса общения, то учебно-речевая ситуация должна стать основной формой организации процесса обучения и выполнять все необходимые учебные функции [1]. Выступая в качестве основного приема обучения учебно-речевая ситуация является ведущим способом в процессе обучения иноязычному общению.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что проблема речевой ситуации, ее функций, способы моделирования и эффективность интересует многих специалистов: психологов, педагогов и филологов. Однако создание в процессе обучения условий, приближенных к реальному общению, остается одной из центральных в методике активизации речевой деятельности.

Большинство исследователей пришли к выводу, что развитие иноязычной речи состоит не только в освоении речевых действий, но и в постепенном совершенствовании способа межличностного общения. Усвоенные обучающимися речевые действия являются способом реализации их отношений к предмету, о котором идет речь, собеседнику, самому себе, осуществляемой деятельности.

Проведя анализ понятия «речевая ситуация», мы видим, что многие авторы классифицируют ее по различным критериям, принимая во внимание специфику иноязычного образования.

Учебно-речевая ситуация подразумевает систему созданных педагогических условий и взаимоотношений собеседников, которая направлена на достижение коммуникативной задачи. При этом выполнение этой задачи происходит посредством профессиональных речевых действий, развивающих профессиональные и коммуникативные умения.

Учебно-речевые ситуации являются продуктивной формой, с помощью которой не только познаются процессы профессиональной деятельности, но и воспитывается творческий подход, оперативность принятия решения, активизируется мышление. Учебно-речевые ситуации способствуют становлению субъективной позиции обучающегося, помогает общению между преподавателем и обучающимися и повышению эффективности не только речевой, но и любой другой деятельности, включенной в процесс обучения. Использование учебно-речевой ситуации в изучении иностранного языка способствует осознанию обучающимися того, что в речевой деятельности ожидается не заучивание готового диалога или связного текста по теме, а умение само-

стоятельно выбрать нужное содержание и форму речи, построить высказывание в зависимости от конкретной потребности.

Организуя иноязычное общение и управляя им, совершенствуются коммуникативные умения. В ходе взаимодействия с другими обучающимися уточняются собственные знания, происходит пополнение своих знаний знаниями собеседника.

Участие обучающихся в общении приближенном к реальной профессиональной ситуации развивает их самостоятельную деятельность, мотивирует к учебной деятельности, которая основывается на потребности в общении на иностранном языке, возможности реально использовать иноязычный речевой опыт в ситуациях общения. Это и позволяет достичь существенных результатов в обучении иностранному языку в процессе использования учебно-речевых ситуаций.

Содержательный блок занимает особое место в структуре учебно-речевой ситуации, постановка коммуникативной задачи задает извне определенную систему связей, отражающих действительность, и вызывает у реципиента установку на ее решение. Подобное восприятие и управление деятельностью субъекта рас-

сматривается как условие. Умение ее реализовывать помогает обучающимся ощутить, что они могут решать конкретные жизненные и профессиональные проблемы. Вымышленные ситуации стимулируют воображение, моделируют человеческие и профессиональные отношения. Адекватное реагирование на изменение условий в речевой ситуации формирует определенные поведенческие модели в различных ситуациях. Решение коммуникативной задачи, предложенной в учебно-речевой ситуации, предполагает не только формирование новых знаний, навыков и умений, но также и актуализацию уже имеющихся.

Поэтому учебно-речевые ситуации являются продуктивным способом профессиональной коммуникативной адаптации обучающихся, которая необходима для усовершенствования умений общения в условиях профессиональной деятельности. Они имеют большое значение для развития оценочного мышления, способности самовыражения, критического осознания окружающей действительности, способности самостоятельно достигать цели профессионального общения в процессе профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. *Шабаетова Н.П.* Профессионально-ориентированные учебно-речевые ситуации в подготовке специалистов для сферы туризма (На примере обучения английскому языку) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.П. Шабаетова. Сходня, 2004. 195 с.
2. *Серль Дж. Р.* Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17 : Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986. 196 с.
3. Тахо-Годи А.А. Античные риторики / А.А. Тахо-Годи. М.: Московский университет, 1978. 352 с.
4. *Еремкина С.А.* Русский язык и культура речи. Курс лекций / С.А. Еремкина, Е.В. Дзюба и др. Екатеринбург : ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2006. 352 с.
5. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорельца В.М.* Межличностное общение. Учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погорельца, – СПб.: Питер, 2001. 544 с
6. *Конева Е.В.* Психология общения : учебное пособие / Е. В. Конева, Е. В. Драпак – Ярославль : ЯрГУ, 2016. 204 с.
7. *Леонов Н.И.* Психология делового общения: Учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 256 с.
8. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. институт общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1986. 144 с.

References

1. *Shabaeva N.P.* Professional-oriented educational and speech situations in the training of specialists for tourism (On the example of teaching English): Dis. cand. ped. Sciences: 13.00.08 / N.P. Shabaeva. Skhodnya, 2004. 195 p.
2. *Searle J.R.* Indirect speech acts // New in foreign linguistics. 17: The theory of speech acts. Moscow: Progress, 1986. 196 p.
3. *Tahoe-Godi A.A.* Ancient rhetoric / A.A. Tahoe-Godi. Moscow: Moscow University, 1978. 352 p.
4. *Eremkina S.A.* Russian language and culture of speech. Lecture course / S.A. Eremkina, E.V. Dziuba et al., Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2006. 352 p.
5. *Kunitsyna V.N., Kazarinova N.V., Pogolsha V.M.* Interpersonal communication. Textbook for high schools / V.N. Kunitsyna, N.V. Kazarinova, V.M. Pogolsha, St. Petersburg: Peter, 2001. 544 p.
6. *Koneva E.V.* Psychology of communication: a textbook / E.V. Koneva, E.V. Drapak - Yaroslavl: YarSU, 2016. 204 p.
7. *Leonov N.I.* Psychology of Business Communication: Proc. allowance. 3rd ed., Rev. and additional. M.: Moscow Psychological and Social Institute, 2005. 256 p.
8. *Lisina M.I.* Problems of the ontogeny of communication / Scientific research\ Institute of General and Pedagogical Psychology, Acad. ped. Sciences of the USSR. M. : Pedagogika, 1986. 144 p.

УДК 37.013

UDC 37.013

АНТОНОВ Г.В.

студент, Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева
E-mail : orel2006@rambler.ru

ANTONOV G.V.

Student of Orel State University
E-mail : orel2006@rambler.ru

СОВРЕМЕННЫЕ МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ВОСПИТАНИЯ

PEDAGOGICAL APPLICATION OF INFORMATION ABOUT THE FEATURES OF VALUE ORIENTATIONS OF REPRESENTATIVES OF DIFFERENT YOUTH SUBCULTURES

Педагогическими и психологическими основаниями для дифференцированного подхода к воспитанию подростков, относящихся к различным молодежным субкультурам, могут служить ценностные ориентации, общие для подобных групп. Исследование показало, что у представителей всех субкультур приоритетными являются абстрактные ценности и ценности межличностного общения. Но при этом представители как асоциальных, так и просоциальных субкультур считают для себя предпочтительными разные пути их достижения. Наиболее значимыми у представителей асоциальных субкультур являются ценности самоутверждения, а у представителей просоциальных субкультур – ценности дела.

Ключевые слова: ценностные ориентации, молодежные субкультуры, педагогические и психологические основания взаимодействия.

Pedagogical and psychological grounds for a differentiated approach to the education of adolescents belonging to different youth subcultures can serve as value orientations common to such groups. The study showed that the representatives of all subcultures priority is the abstract values and values of interpersonal communication. But at the same time, representatives of both asocial and prosocial subcultures consider different ways of achieving them preferable. The most significant among the representatives of asocial subcultures are the values of self - assertion, and among the representatives of Pro-social subcultures-the values of the case.

Keywords: value orientations, youth subcultures, pedagogy.

Современные подходы к воспитанию подростков и юношей требуют не только индивидуального подхода, но и должны базироваться на знании и понимании феномена молодежной субкультуры. Молодежные субкультуры различаются по многим характеристикам, в частности, по отношениям с социумом, степени конфликтности и т.д. Однако остается недостаточно изученным вопрос о том, какие личностные характеристики представителей различных субкультур объединяют подростков в эти группы и могут служить психологическими факторами для воспитательных воздействий. Одними из важнейших характеристик формирующейся личности подростка являются его ценностные ориентации, ценности личности. Общие ценности объединяют подростков в группу и во многом определяют поведение и направление активности группы. Знание особенностей ценностных ориентаций представителей различных молодежных субкультур может служить основанием для взаимодействия и педагогических воздействий.

В современном обществе важное место в исследованиях занимает проблема ценностных ориентаций. Важность изучения данного вопроса подчеркивают многие ученые во всем мире. К исследованию данной проблемы обращались такие ученые как: Б.Г.

Ананьев, Т.М. Андреева, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, Т. Здравомыслов, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясисев, Г. Олпорт, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, В. Франкл, В.А. Ядов и др.

Распад Советского Союза привел немного ни мало к кризису социализации у молодежи. Рухнула система ценностей, строившаяся почти 70 лет, а вместе с ней утратили свое прежнее значение многие социальные институты, такие как семья, работа и государство. Опыт предыдущих поколений в новой сложившейся в стране обстановке стал во многом не актуален и утратил свое прежнее значение. Нарушилась классическая система передачи жизненного опыта от старшего поколения к младшему. Это в свою очередь привело к тому, что молодежь перестала видеть перед собой четкие ориентиры, на которые можно было бы с уверенностью опираться на пути своего становления как личность. Эти ориентиры им приходится создавать самостоятельно, как правило, в кругу ровесников, что возводит такое социальное явление как «молодежные субкультуры» до статуса своего рода социального института, прививающего подросткам определенные идеалы и нормы поведения.

В связи с выше изложенным определилась цель

исследования – изучить особенности ценностных ориентаций представителей различных молодежных субкультур.

Объектом исследования выступили молодежные субкультуры.

Предметом исследования являются ценностные ориентации представителей разных субкультур.

Мы предполагаем, что (*гипотеза*):

1. Принадлежность к той или иной субкультуре влияет на систему ценностных ориентаций у подростков.

2. Принадлежность к просоциальным и асоциальным субкультурам в большей степени проявляется в инструментальных ценностях.

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Изучить основные подходы в исследовании ценностных ориентаций в психологии.

2. Изучить проблематику молодежных субкультур в современном обществе.

3. Ознакомиться с исследованиями ценностных ориентаций молодежных субкультур.

4. За разработать анкету для выявления принадлежности подростков к разным молодежным субкультурам.

5. На основании анкетирования составить выборки представителей асоциальных и просоциальных молодежных субкультур.

6. Проанализировать и сравнить значимость десяти типов ценностей у представителей различных молодежных субкультур.

7. Проанализировать и сравнить наиболее приоритетные инструментальные и терминальные ценности у представителей различных молодежных субкультур.

Ценностные ориентации как высший уровень диспозиционной системы во многом зависят от ценностей социальной общности, с которой себя идентифицирует личность. То есть определенное социальное окружение, в котором человек проходит свой путь социализации и овладевает различными стратегиями взаимодействия с окружающим миром, непосредственно влияет на формирование его ценностных ориентаций [1, 3].

В процессе формирования ценностных ориентаций немаловажную роль играет именно подростковый возрастной период, так как на данном возрастном этапе для ребенка на первый план выходит межличностное общение со сверстниками и людьми вне семьи и узкого круга близких людей [4]. И, как следствие, подростку приходится формировать новые стратегии межличностного общения, находить способы адаптации при взаимодействии с людьми «извне».

Исходя из того, что те формы и нормы взаимодействия с людьми и окружающим миром, которые формируются на данном этапе, во многом зависят от социальной среды, с которой себя идентифицирует подросток, можно заключить, что социальная среда, в которой протекает жизнедеятельность подростка, во многом определяет его жизненную позицию и в дальнейшей жизни [8].

Молодежные субкультуры на данном этапе развития общества играют роль своего рода социального института, где довольно большое число подростков проходят определенный путь социализации, а именно овладевают различными навыками и стратегиями во взаимодействии с окружающим миром [3].

Само по себе понятие субкультуры подразумевает культуру меньшинства, то есть культуру, отличную от большинства. Молодежных субкультур на данное время довольно много, и каждая из них несет в себе определенное мировоззрение и убеждения, отличные от других. В зависимости от того, к какой субкультуре себя относит подросток, во многом определяется его дальнейшая жизненная позиция [9]. То есть в кругу сверстников у подростка выстраивается его отношение к тому, что есть хорошо – плохо, нормально – не нормально, уместно – не уместно и т.д.

Субкультура, в отличие от простой компании сверстников, как правило, отличается акцентуацией на тех или иных аспектах мировоззрения [8]. Такого рода акцентуации у каждой субкультуры свои, и представляют собой определенные убеждения и нормы относительно которых участники данной субкультуры формируют свою жизнедеятельность и отдельные ее сферы, что непосредственно влияет на формирование определенных ценностных ориентаций у подростка.

Для реализации поставленных целей была разработана анкета в ходе анализа литературы, периодических исследований и эмпирического наблюдения. В данной анкете применялись вопросы, отображающие ключевые отличия между этими подгруппами молодежных субкультур.

Исследование осуществлялось на выборке представителей молодежных субкультур г. Орла в количестве 30 человек при помощи двух методик: методики Ш. Шварца «Опросник ценностных ориентаций»; методики М. Рокича «Исследование ценностных ориентаций».

Исследованием в целом охвачено 30 человек, возраст которых от 17 до 24 лет.

По результатам анкетирования было сформировано 2 выборки по 15 человек в возрасте от 17 до 24 лет.

Анализ результатов по методике Ш. Шварца «ценностный опросник» позволяет нам проанализировать и сравнить значимость десяти типов ценностей у представителей различных молодежных субкультур.

Анализ результатов по методике М. Рокича «ценностные ориентации» позволяет нам проанализировать и сравнить наиболее приоритетные инструментальные и терминальные ценности у представителей различных молодежных субкультур. Для проверки статистической значимости различий применялся U-критерия Манна-Уитни.

Рисунок 1 иллюстрирует балльную оценку ценностей представителями различных молодежных субкультур (на базе методики Ш. Шварца «Ценностный опросник», средние показатели).

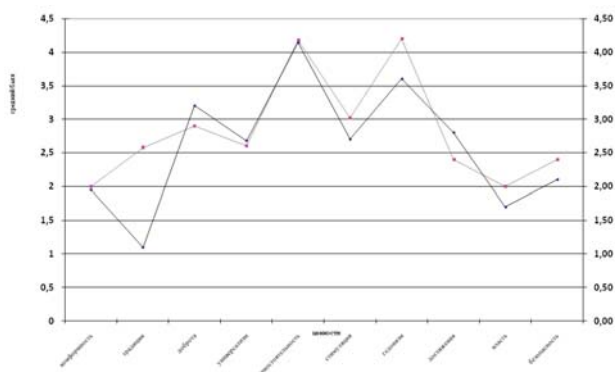


Рис. 1. Значимость ценностей для представителей асоциальной и просоциальной субкультур (серая линия – асоциальная, черная линия – просоциальная).

По результатам анкетирования вся группа исследованных дифференцировалась на две подгруппы:

1. Асоциальная оппозиция. В нее попали националисты (4 человека), рэперы (4 человека), футбольные фанаты (3 человека), панки (4 человека). Особенностью данной подгруппы является устоявшиеся у ее представителей морально ценностные установки, перенятые ими от криминальной субкультуры. Криминальная субкультура включает в себя субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в групповой криминальной деятельности (знания, умения, профессионально-преступные навыки и привычки, этические взгляды, эстетические потребности, мировоззрение, формы и способы обогащения, способы разрешения конфликтов, управление преступными сообществами, криминальная мифология, привилегии для «элиты», предпочтения, вкусы и способы проведения досуга, формы отношений к «своим», «чужим» и т.д.

2. Просоциальная оппозиция: анимешники (5 человек), толкиенисты или ролевики (3 человека), эмо (4 человека), хипстеры (3 человека). Данная подгруппа отличается от предыдущей доминирующими в ней более гуманными взглядами, превосходящими такие ценности как терпимость, толерантность, гуманизм. В рядах некоторых из субкультур, попавших в «просоциальные», отрицаются такие аспекты социальной жизни как «навязанные» гендером определенные социальные роли. Также является неприемлемым проявление любых форм насилия и т. д. Ценностные ориентации представителей асоциальных и просоциальных молодежных субкультур в целом мало отличаются друг от друга, единственное статистически значимое достоверное различие наблюдается между асоциальными и просоциальными субкультурами в ценностной ориентации «традиции». Возможно, это объясняется более жестким отношением к традициям в данных субкультурах. И в той и в другой подгруппах можно отметить высокую значимость таких ценностей как самостоятельность и гедонизм.

Значимость такой ценности как самостоятельность представителей всех молодежных субкультур обусловлена их стремлением к автономности, независимости и

желанием абстрагироваться от обще социальных норм, тенденций и суждений.

Высокая значимость ценности «гедонизм», то есть желание наслаждаться жизнью и получать удовольствие, можно объяснить возрастными особенностями респондентов (17-24 года). Однако, у асоциальных субкультур значение ценности «гедонизм» как жизненно ориентирующего принципа выше, чем у просоциальных, что может быть обусловлено их более деликвентной направленностью.

По результатам сравнительного анализа ценностных ориентаций представителей каждой из субкультур по отдельности были выявлены следующие особенности:

В субкультуре «рэперы» наиболее ярко выражены на фоне остальных такие ценности как: конформность, универсализм, гедонизм. Высокие показатели таких ценностей как конформность, универсализм и безопасность можно объяснить довольно широким кругом межличностных контактов и различными сферами деятельности представителей данной субкультуры. Большое значение гедонизма для представителей данной субкультуры обусловлено большим значением удовольствия и разного рода наслаждений для данного молодежного направления.

У футбольных фанатов ярко выражено значение таких ценностей как: традиции и стимуляция, и при этом абсолютно не значима конформность. Высокое значение ценности «традиции» обусловлено довольно строгими правилами и обычаями в данной субкультуре. Высокое значение такой ценности как стимуляция обусловлено основными видами деятельности в данной субкультуре, направленными на стимуляцию определенных эмоциональных переживаний. А именно: участие в массовых беспорядках, драки с фанатами других футбольных клубов и т. д. Низкая значимость конформности обусловлена невысокой значимостью таких личностных качеств как самодисциплина и сдержанность.

В субкультуре «скинхеды» наиболее значимыми по сравнению с другими субкультурами являются такие ценности как традиции и безопасность. А наименее значимой является стремление к власти. Большое значение традиций обусловлено более строгими нормами, обычаями и правилами в данной субкультуре, отсутствие солидарности с которыми может привести к конфликту с соратниками. Высокое значение безопасности для данной субкультуры объясняется наличием в жизнедеятельности ее представителей определенного рода опасных для жизни ситуаций. Низкий показатель такой ценности как власть можно объяснить тем, что скинхеды относятся к субкультуре, пропагандирующей тоталитарные ценности, которые подразумевают под собой подчинение лидеру и жесткую иерархию. Исходя из этого, борьба за власть в их кругах не приветствуется.

У панков наиболее значимыми как жизненно ориентирующие ценности являются стимуляция и гедонизм, а наименее значимыми достижения. Данные результаты можно объяснить спецификой данной субкультуры, которая заключается в борьбе с общепринятыми нормами.

Наслаждение жизнью и жажда приключений, которые сопутствуют беспорядочной не организованной жизни, являются основополагающими. Низкая значимость ценности «достижения» обуславливается незначительностью социально значимого статуса для представителей данной субкультуры.

В субкультуре «аниме» наибольшие показатели значимости были зафиксированы у ценностей конформности и гедонизма, а наименьшие у стимуляции и безопасности. Данные результаты объясняются тем образом жизни, который ведут большинство представителей данной субкультуры. Большую часть времяпрепровождения у анимешников занимают просмотры аниме и чтение манги. Низкий показатель значимости стимуляции объясняется отсутствием каких-либо видов деятельности, направленных на искусственную стимуляцию сильных переживаний. Исходя из того, что анимешники в большинстве своем ведут домашний образ жизни, проводя большую часть своего времени за компьютером, и наличие ситуаций, несущих какую-либо угрозу, сведено к минимуму, неудивительно, что безопасность не стоит у них в числе наиболее приоритетных ценностей.

У представителей субкультуры «эмо» наиболее значимыми ценностями являются самостоятельность и доброта, а наименее значимыми традиции и власть. Данные результаты можно объяснить высокой ролью собственных эмоциональных переживаний в структуре жизнедеятельности, что ведет к некоторой обособленности. Низкое значение таких ценностей как традиции и власть в целом свойственны для представителей просоциальных субкультур.

У ролевиков наибольшую значимость имеют такие ценности как универсализм, стимуляция, достижения. Для данной субкультуры по причине различных общественных видов деятельности характерно построение универсальных стратегии межличностного общения для взаимодействия с окружающими. Также им свойственна искусственная стимуляция у себя определенных эмоциональных переживаний посредством ролевых игр. Значимость ценности достижения говорит об определенном стремлении у представителей данных субкультур утвердиться в обществе.

У хипстеров наиболее значимыми являются ценности достижения и власть, а наименее значимыми традиции и конформность. Данные показатели объясняются

широко распространенным в рядах данной субкультуры нигилизмом, отвергающим какие-либо традиционные формы межличностного контакта, а также соблюдение тех или иных традиций. Но при этом в данной субкультуре довольно стандартные для классического общества цели, утверждающие определенные успехи на пути к самореализации.

По результатам исследования были выявлены следующие закономерности в ценностных ориентациях молодежных субкультур.

У представителей всех субкультур в приоритете стоят абстрактные ценности (асоциальные: свобода, уверенность в себе, жизненная мудрость; просоциальные: творчество, красота природы и искусства, свобода, любовь.) и ценности межличностного общения (асоциальные: свобода, наличие хороших верных друзей; просоциальные: свобода, любовь). Но при этом асоциальные и просоциальные субкультуры считают для себя наиболее приоритетными разные пути их достижения.

Из инструментальных ценностей наиболее приоритетными у асоциальных субкультур являются ценности самоутверждения: твердая воля, смелость в отстаивании своего мнения, независимость. У просоциальных субкультур наиболее значимыми являются ценности дела: образованность, рационализм, смелость в отстаивании своего мнения.

Различия наблюдаются в области инструментальных ценностей, из чего следует, что представители асоциальных и просоциальных субкультур предпочитают разные пути достижения поставленных целей. Результаты исследования позволили выявить специфику определенных молодежных субкультур, их особенности, различия и наиболее значимые жизненные ценности.

Знание различий ценностных ориентаций представителей асоциальных и просоциальных субкультур может служить основанием для понимания и прогнозирования поведения членов группы, направления активности группы, а также позволяет дифференцировать воспитательные подходы к определенным группам молодежи.

Эти данные могут быть использованы в работе психологов, педагогов, социальных работников и других специалистов при проведении воспитательных мероприятий, разработке социальных проектов.

Библиографический список

1. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта // *Вопр. психол.* 1993.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во МГУ, 1984.
3. Воронов В. Что нужно знать о молодежной субкультуре? / Воронов В., Черничина Е. // *Воспитание школьников.* 2001. № 4. С.20-25.
4. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // *Психология личности в трудах отечественных психологов.* СПб.: Питер, 2000.
5. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология. М.: Новая школа, 1996
6. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М., 1994.
7. Крапотина Т.Г., Основные функции, принципы и ценности молодежных субкультур в современном обществе // *Бизнес. Общество. Власть.* 2015. № 22. С.100-110.
8. Логинова А.А., Атаева Л.И. Толерантность молодежи в современном обществе [Текст] // *Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.)*
9. Серый А.В. Ценностные ориентации как фактор формирования и развития системы личностных смыслов индивида // *Вопросы*

общей и дифференциальной психологии. Кемерово: Кузбассвуиздат, 1999.

10. *Фейдимен Дж., Фрейгер Р.* Теория и практика личностно-ориентированной психологии: в 2 т.: Пер. С англ. М., 1996.

References

1. *Bodinya G.L., Kornilova T.V.* Personal values and personality factors of the subject // Problems. the course of studies. 1993.
 2. *Vasilyuk F.E.* Psychology experiences (analysis of overcoming critical situations). Moscow: Moscow state University Publ., 1984.
 3. *Voronov V.* What you need to know about the youth subculture? / Voronov V., Chernichkina E. // Education of schoolchildren. 2001. № 4. Pp. 20-25; № 5. Pp. 23 - 26.
 4. *Golovakha E.I.* Life perspective and value orientation of the personality // personality Psychology in works by Russian psychologists. SPb.: Peter, 2000.
 5. *Diligensky G.G.*, Socio-political psychology. М.: New school, 1996
 6. *Zallessky G.E.* Psychology ideology and beliefs of an individual. М., 1994.
 7. *Krapotkina T.G.*, the Basic functions, principles and values of youth subcultures in modern society
 8. *Loginov A. A., Atayeva L.I.*, Tolerance of young people in modern society [Text] // Topical issues of modern pedagogy: materials of the IV mezhdunar. scientific. Conf. (Ufa, November 2013.)
 9. *Grey AV* Value orientation as a factor in the formation and development of the system of personal senses of the individual // Questions of General and differential psychology. Кемерово: Kuzbassvuzizdat, 1999.
 10. *Fadiman George., Freiger R.* Theory and practice of personality-oriented psychology: in 2 vol.: Per. With English. М., 1996.
-

УДК 378.016:[002.1+5

UDC 378.016:[002.1+5

АНУРИНА Т.М.

кандидат социологических наук, доцент кафедры информатики и документоведения ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»

E-mail: anurina@inbox.ru

КОНДРАКОВА Л.М.

кандидат наук, доцент кафедры информатики и документоведения ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»

E-mail: kondrakowa.lara@yandex.ru

ОСТАХОВА Ю.А.

старший преподаватель кафедры информатики и документоведения ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»

E-mail: stepan-bee@yandex.ru

ANURINA T.M.

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor at the Department of Informatics and Documentation, Federal State Budget Educational Establishment of Higher Education «Orel State Institute of Culture»

E-mail: anurina@inbox.ru

KONDRAKOVA L.M.

PhD, Associate Professor of the Department of Informatics and Documentation, FSBEI of HE «Orel State Institute of Culture»

E-mail: kondrakowa.lara@yandex.ru

OSTAKHOVA Y.A.

Senior Lecturer, Department of Informatics and Documentation, FSBEI HE «Orel State Institute of Culture»

E-mail: stepan-bee@yandex.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДОКУМЕНТОВЕДЧЕСКИХ И ЕСТЕСТВЕННО НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ

IMPROVING THE TECHNIQUE OF TEACHING DOCUMENTARY AND NATURAL SCIENTIFIC DISCIPLINES IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF ARTS AND CULTURE

В статье раскрывается актуальность формирования документоведческой компетентности бакалавров. Работа по управлению документами, обработки и их хранению, позволяет обеспечить функционирование в организации, учреждении единого технологического процесса работы с документами на основе использования современных автоматизированных технологий и требует особой профессиональной подготовки. Выявлены различные методы преподавания дисциплин: «Концепция современного естествознания», «Информационные технологии», «Международная стандартизация управления документацией». Рассмотрен познавательно-теоретический метод обучения. Раскрываются понятия документоведческой и естественно-научной компетентности выпускника вуза культуры и пути их совершенствования в условиях современного высшего образования.

Ключевые слова: управление документами, система документирования, документоведческая компетентность, качество подготовки бакалавров, профессиональная компетентность выпускника.

The article reveals the relevance of the formation of documentary competence of bachelors. The work on document management, processing and storage, allows for the functioning of the organization, the establishment of a single technological process of working with documents based on the use of modern automated technologies and requires special training. Various methods of teaching disciplines are revealed: «The concept of modern natural science», «Information technologies», «International standardization of document management». The cognitive-theoretical learning method is considered. The concepts of documentary and natural-scientific competence of a university graduate of culture and the ways of their improvement in the context of modern higher education are revealed.

Keywords: document management, documenting system, document management competence, quality of bachelor's studies, graduate professional competence.

В настоящее время применение технологий электронного документооборота и заинтересованность государства в его развитии не вызывает сомнений. Однако при реализации проекта электронного правительства, в котором активное участие принимает государственная власть, возникает потребность в правильной организации работы по управлению документами, обработки и их хранению на основе использования современных автоматизированных технологий, а также в особой профессиональной подготовке кадров. Поэтому появляется

необходимость в интенсивном поиске и внедрении новых форм и методов обучения будущих специалистов документоведов.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВО) третьего поколения плюс, на основе которых происходит процесс обучения бакалавров в институтах культуры, характеризуется определенным набором компетенций, которыми выпускник должен овладеть в процессе обучения. Согласно данным ком-

петенциям выпускник-документовед должен не только уметь создавать и редактировать документы; применять основные методы, способы и средства хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи документированной информации; разрабатывать и правильно оформлять служебные документы, планы работы и отчеты служб ДОУ, проекты положений, инструкций и другие организационно-распорядительные документы, но и обладать знаниями в области информационно-коммуникационных технологий. Поэтому возникает необходимость организации учебного процесса информационно-технологической подготовки обучающихся – будущих документоведов на факультете документационных коммуникаций Орловского государственного института культуры, которая обеспечит базовый уровень теоретических знаний в области естественных наук, информатики, стандартизации, практических умений и навыков для дальнейшего самостоятельного профессионального совершенствования.

Проблемам качества подготовки документоведов уделяется немало внимания со стороны ученых. Подготовка специалистов посвящено значительное количество работ Л.Р. Фионовой, Е.В. Романченко, Т.В. Кузнецовой, В.В. Минаева, Л.Н. Варламовой и др. Стоит обратить внимание на тот факт, что ежегодно происходит пополнение нормативных актов в области высшего образования, появляются новые формы и методы обучения. В связи с этим актуальны поиски иных путей для совершенствования профессиональной подготовки документоведов, с обязательной опорой на ФГОС ВПО третьего поколения.

Образовательный стандарт для обучающихся по специальности 46.03.02 (034700) «Документоведение и архивоведение» построен на компетентностном подходе, который рассматривается в работах Н.В. Баграмовой, В.И. Байденко, А.В. Баранникова, В.А. Болотова, И.А. Зимней, Т.Н. Крепкой, Э.Ф. Зеера, А.И. Субетто, А.В. Хуторской, Н.П. Чурляевой и др.

Особого внимания заслуживает работа И.А. Зимней «Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке» [2]. Мы разделяем ее точку зрения и понимаем компетентностный подход как направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования определенных компетенций посредством изучения дисциплин как профессионального, так и математического и естественного цикла.

В современной науке сегодня преобладают междисциплинарные исследования, новые научные направления возникают все чаще и чаще. Связи между науками настолько тесные, что может возникнуть в недалеком будущем одна меганаука.

Поэтому на первом курсе обучающиеся изучают дисциплину «Концепции современного естествознания», которая относится к базовой части математического и естественнонаучного блока дисциплин, она рассматривает как классические науки: физику, химию, биологию, астрономию, геологию, так и целый

ряд смежных, пересекающихся дисциплин: биофизику, биохимию, физическую химию, химическую физику, биогеохимию, астрофизику, радиоастрономию и т.п. в единой целостности.

Формирование компетенций в области естественных наук обучающихся происходит за счет организации образовательного процесса с применением технических и компьютерных средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, то есть за счет внедрения технологии электронного обучения. Следует отметить, что на кафедре информатики и документоведения ОГИК создан учебно-методический материал, который представляет собой объединение лекций, тестов, заданий в электронном виде для семинарских и практических занятий, презентаций, электронных учебных пособий преподавателей кафедры. Данный материал доступен в локальной сети института и позволяет обеспечивать образовательные услуги для конкретной учебной дисциплины в требуемой форме обучения (очной, заочной). Таким образом, будущий документовед может самостоятельно подготовиться к интернет-тестированию, семинарскому или практическому занятию, как в условиях отсутствия вербального общения с преподавателем, так и на аудиторных занятиях.

С целью получения независимой объективной информации об уровне освоения обучающимися дисциплины «Концепции современного естествознания», о соответствии содержания, уровня и качества подготовки требованиям ФГОС ВО в ОГИК ежегодно проводится интернет-тестирование. Компьютерное тестирование качества знаний обучающихся является инновационной технологией оценки качества образования, позволяющей определить реальный уровень знаний и умений студентов, влияющий на повышение качества их подготовки. Интернет-тестирование по праву является неотъемлемой частью современного образования. Реализация проекта «Интернет-тренажеры» в режимах «Обучение» и «Самоконтроль» раскрыла широкие возможности для самоконтроля и целенаправленной подготовки студентов к сдаче зачетов и экзаменов, а также для организации преподавателем промежуточного межсессионного контроля знаний студентов внутри вуза. Интернет-тренажеры содержат теоретический минимум по дисциплине, правильные решения заданий, подсказки к неправильным вариантам ответов и закрепляют знания студентов [5].

Информационная компетентность будущего специалиста-документоведа является системообразующей, поскольку именно она проявляется в деятельности при решении различных задач и ситуаций с привлечением средств информационных технологий. Одна из задач системы подготовки документоведа – заложить основы информационной компетентности личности, т.е. помочь обучающемуся овладеть методами сбора и накопления информации, а также технологией ее осмысления, обработки и практического применения.

Человечество в последние годы захлестнул поток информации, но, к сожалению, человеческий мозг по

своим биологическим свойствам может освоить лишь часть всего информационного потока, обрушившегося на него. Поэтому так необходимо наиболее рациональное использование возможностей современных средств вычислительной техники и коммуникаций.

Информационные технологии не относятся дисциплинам классической школы. Данная школа возникла сравнительно недавно, лишь в 1985 году.

Информационные технологии, рассматриваемые как один из компонентов целостной системы подготовки документоведов, не только облегчают доступ к информации, открывают возможности вариативности учебной деятельности, ее индивидуализации и дифференциации, но и позволяют по-новому организовать взаимодействие всех субъектов обучения, построить образовательную систему, в которой обучающийся был бы активным и равноправным участником образовательной деятельности [2].

Возможности информационных технологий как инструмента деятельности человека и принципиально нового средства обучения приводит к появлению новых методов, средств, организационных форм контроля и более интенсивному их внедрению в образовательный процесс факультета документационных коммуникаций ОГИК.

Контролирующие задания по информационным дисциплинам, реализуемые с помощью информационных технологий могут быть различного уровня сложности. В процессе контроля знаний, умений и навыков обучающихся по информационным дисциплинам выделяет следующие преимущества:

- высокая степень наглядности, способствующая повышению интереса к самому предмету изучения, контролю и оценке;
- автоматизация проведения, оценивания результатов, подведения итогов контролируемых процедур;
- возможность многократного выполнения контролируемых заданий с целью интериоризации (усвоения) знаний.

Применение информационных технологий влияет и на ход исследовательской деятельности. Обучающиеся могут выполнять проектные и творческие работы, с использованием ресурсов Интернет. Данный вид работы развивает творческие, исследовательские способности, повышает активность, создает условия для самовыражения, позволяет интенсифицировать образовательный процесс, активизировать познавательную деятельность, увеличить эффективность занятий по дисциплине. Большая часть заданий для студентов- документоведов практическая. А практика, как известно, способствует лучшему усвоению материала, особенно нового или с повышенным уровнем сложности.

Таким образом, использование информационных технологий в обучении имеет высокую степень важности в образовании. Постоянный рост уровня технологий в компьютерной индустрии влечет за собой увеличение потенциальных возможностей для образовательных целей, которые в свою очередь реализуются и использу-

ются на практике.

Кроме того, использование информационных технологий в различных сторонних дисциплинах активизируют психические процессы обучающихся: восприятие, внимание, память, мышление. Объяснение нового материала с использованием компьютерной презентации как источника учебной информации и наглядного пособия оптимизирует учебный процесс. Визуальное представление определений, блок-схем, программ и их исполнений, предъявление подвижных зрительных образов в качестве основы для осознанного овладения научными фактами обеспечивает эффективное усвоение студентами новых знаний и умений. Применение в учебном процессе любой дисциплины компьютерных слайдовых презентаций позволяет:

- интегрировать гипертекст и мультимедиа в единую презентацию, делая изложение учебного материала ярким и убедительным;
- сочетать устный лекционный материал с демонстрацией слайдов, концентрируя визуальное внимание учащихся на особо значимых моментах учебного материала;
- совмещать учебный материал (лекции, интерактивные справочные материалы и т.п.) в виде презентационных программ в компьютерных классах, предоставляя их учащимся для самостоятельной работы и в качестве раздаточного материала;
- интенсифицировать усвоение учебного материала учащимися и проводить занятия на качественно новом уровне.

Дисциплина «Международная стандартизация управления документацией» является вариативной частью профессионального цикла Б.З. Задачи дисциплины:

- изучение основных понятий, используемых при проведении работ по стандартизации управления документацией;
- изучение истории стандартизации управления документацией на национальном, региональном и международном уровнях;
- изучение нормативно-правовых основ стандартизации управления документацией на национальном, региональном и международном уровнях;
- изучение информационных систем и основных информационных ресурсов, используемых при организации и проведении работ по стандартизации управления документацией на национальном, региональном и международном уровнях;
- изучение стандартов, регулирующих сферу управления документацией и смежных с ней областей.
- изучение основных международных стандартов по управлению документацией.

Таким образом, освоение дисциплины направлено на приобретение обучающимися знаний о принципах разработки международных стандартов по управлению документацией в ведущих международных организациях. Именно изучение международных стандартов формирует документоведов, делает обучающегося профессионалом в сфере управления документами.

Курс «Международная стандартизация управления документацией» разделен на две части. Первая часть посвящена изучению общих положений стандартизации. Во второй части изучаются отдельные виды стандартов в области управления документами.

При этом подлежат изучению стандарты по управлению документацией, а также соответствующие научные понятия, с которыми выпускники будут постоянно встречаться в своей практической деятельности. Поэтому целью преподавания дисциплины является не только приобретение обучающимися теоретических знаний и положений стандартизации в области управления документами, но и выработка умений по толкованию и применению положений стандартов в конкретных производственных ситуациях.

Педагогический процесс при изучении данной дисциплины есть планомерное, систематическое и длительное образовательно-воспитательное воздействие преподавателя (профессора, доцента, старшего преподавателя, преподавателя, ассистента) на мышление и поведение обучающегося в целях получения последним теоретических и практических профессиональных знаний для их применения в будущей трудовой деятельности. Исходя из этого, педагогический процесс может пониматься как «двусторонний процесс», как процесс «двустороннего взаимодействия», в котором субъектами выступают преподаватель и обучающийся.

Преподавателю, который работает с циклом документоведческих дисциплин (профессору, доценту) для успешного выполнения стоящих перед ним задач недостаточно хорошо знать свой предмет. Он должен в той или иной степени обладать и педагогическим мастерством, хорошо понимать, что такое педагогический процесс, формы этого процесса, методы обучения, методика чтения лекций, проведения семинарских занятий и т.д.

Выделяют различные методы преподавания дисциплин документоведческого цикла. Так, О.В. Славинская выделяет проектное обучение (выполнение методической разработки); проблемное обучение (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы); коммуникативные технологии, основанные на активных формах и методах обучения; игровые технологии, в рамках которых студенты участвуют в деловых, ролевых, имитационных играх.

Преподавание дисциплины «Международная стандартизация управления документацией» осуществляется в форме лекционных и семинарских занятий, которые, в свою очередь, имеют различные классификации. Рассматривая отдельные методы преподавания, используемые в документоведении, следует выделить некоторые аспекты, которым необходимо уделить особое внимание при преподавании вышеназванной дисциплины.

Познавательный-теоретический метод обучения, как правило, используется на лекционных занятиях. На сегодняшний момент требует совершенствования способ изложения лекционного материала по международной стандартизации в области управления документами.

Во-первых, нельзя недооценивать значение вводной лекции, поскольку использование ее в начале изучения дисциплины позволяет ознакомить обучающегося с предметом, дает первое целостное представление о нем и ориентирует в системе работы по данному курсу.

Вводная лекция призвана обозначить цель, задачи преподавания международной стандартизации управления документацией, его структуру и содержание. Кроме того, в рамках вводной лекции преподаватель должен рассмотреть научную основу стандартизации в управлении документами, рекомендовать обучающимся необходимые для изучения источники. Именно на первом лекционном занятии важно заинтересовать студента, объяснить, насколько важно знать стандарты в области управления документами, привести примеры из международной практики.

Во-вторых, лекционные занятия по данной дисциплине будут проходить более эффективно, если преподаватель заранее размещает лекционный материал в электронном учебно-методическом комплексе на сайте вуза для обучающихся в целях ознакомления с ним и первоначального усвоения. На лекции преподаватель и обучающиеся смогут обсуждать наиболее дискуссионные вопросы и проблемы, то есть работать в диалоговом режиме. Такой способ изложения лекции по международной стандартизации будет способствовать наиболее полному усвоению знаний по указанной дисциплине. При этом основное содержание лекционного материала должно располагаться в виде презентации с использованием мультимедийного оборудования.

Частично-поисковый и исследовательский методы могут применяться на семинарских занятиях по данной дисциплине. Семинарские занятия проводятся с целью усвоения лекционного теоретического курса, углубления и расширения познаний обучающихся. Также семинары призваны научить самостоятельно рассуждать, аргументировать теоретические положения, делать выводы и отстаивать собственную точку зрения.

Выделим основные, наиболее эффективные для преподавания дисциплины «Международная стандартизация управления документацией», способы проведения семинарских занятий.

Во-первых, представляется необходимым проводить коллоквиумы по изучаемым темам курса ««Международная стандартизация управления документацией»». Коллоквиум – такая форма семинара, в процессе проведения которого обучающиеся излагают свою точку зрения на поставленный преподавателем вопрос, опираясь на заранее проанализированные положения научных статей. Изучая научные журналы по делопроизводству, обучающиеся пополняют свой запас знаний и одновременно учатся анализировать, проводить сравнительное исследование.

Во-вторых, привлечь интерес обучающихся на семинарском занятии можно с помощью проведения ролевых игр и решения ситуационных задач.

В-третьих, ввиду того, что одним из основных элементов предмета международной стандартизации

управления документацией, являются сами тексты стандартов, необходимы семинарские занятия, на которых обучающиеся должны учиться работать с этими нормативными документами., Это способствует приобретению, в том числе и практических навыков.

В-четвертых, в целях наиболее полного и глубокого усвоения знаний по международной стандартизации необходимо проводить семинарские занятия в специально оборудованном информационными стендами учебно-методическом кабинете кафедры. Данный подход имеет больше организационный характер. Но при этом эффективность преподавания курса во много раз увеличивается.

Важным элементом предлагаемой системы обучения документоведа является фонд оценочных средств. Он включает типовые задания, контрольные работы, тесты и другие материалы, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Помимо фонда оценочных средств на кафедре информатики и документоведения ОГИК создана компетентностная модель бакалавра, которая позволяет выделить функциональные компетенции. Функциональные компетенции представляют собой умения и навыки человека в трудовой сфере.

Одним из направлений в профессиональной подготовке современного специалиста является развитие его коммуникативных способностей и умений. В результате обучения происходит реализация образовательного процесса и воспитательного воздействия. Общение между преподавателем и обучающимся представляет особый тип коммуникации, направленный на выяснение и согласование ценностно-смысловых ориентаций в совместной деятельности, обеспечивающий координацию усилий, направленных на достижение цели обучения.

Современные инновационные технологии, внедряемые в деятельность вуза, предъявляют высокие требования к культуре мышления педагога. Сегодня нужны преподаватели с нестандартным видением и оригинальными подходами к современным процессам обучения, обладающие инновационным стилем мышления. Инновационное мышление позволяет в процессе деятельности видеть главное и проникать в сущность стоящей перед ним проблемы.

Инновационный стиль мышления представляет собой совокупность трех компонентов структуры мыслительной деятельности преподавателя, которые непосредственным образом связаны с уровнями его информационной культуры: мотивационный, операционный и прогностический.

Мотивационный компонент в структуре инновационного стиля мышления формируется за счет внутренней мотивации, качественно высокой познавательной деятельности, в которой мыслительные процессы систематизации и обобщения совершенствуются на уровне межпредметных связей. Остановимся на данном компоненте более подробно.

Т. Соломанидина и В. Соломанидин выделяют деятельность, ориентированную на внутренний мир

человека и деятельность человека, определяемая «внешними» факторами.

Деятельность, ориентированная на внутренний мир человека:

- интеллектуальная, направленная на удовлетворение высших потребностей, потребностей познания природы и общества (по мотивам самовыражения, любознательности);
- рациональная, направленная на удовлетворение потребностей в повышении уровня жизни, улучшении условий труда и быта (по мотивам производительности и выгоды);
- эмоциональная, удовлетворяющая потребности в творчестве, общении с другими людьми, повышении жизненного тонуса, в наслаждении от искусства и др. (по мотиву сопереживания);
- развлекательная, удовлетворяющая потребность в отдыхе, переключении;
- престижная, направленная на повышение социального статуса; самоутверждение работника;
- ложная, удовлетворяющая псевдопотребности и различные деформированные ориентации.

Деятельность человека определяемая «внешними» факторами:

- научно-техническая, удовлетворяющая потребность в научно-технических знаниях и творчестве;
- общественно-политическая, удовлетворяющая потребность в знаниях и творчестве общественно-политического характера;
- художественно-эстетическая, удовлетворяющая потребность в знаниях и творчестве художественно-эстетического характера;
- морально-этическая, удовлетворяющая потребность в общении с людьми по соответствующим морально-этическим канонам;
- ложная деятельность по удовлетворению псевдопотребностей [1].

Мы считаем, что деятельность преподавателя, определяемая «внешними» факторами может быть дополнена информационной, удовлетворяющей потребность в информации. Важное место в данной деятельности занимает способность индивида распределять собственное время и энергию на поиск, потребление и усвоение информации, умение использовать её. Данную деятельность можно связать с информационным поведением личности, которое, в свою очередь, носит активный или пассивный характер.

На мотивационную сферу личности оказывают воздействие как внутренние, так и внешние факторы. Поэтому из множества факторов, определяющих взаимосвязи, существующие между трудовой мотивацией и потребностями самого человека, выделим наиболее основные, без учета которых, с нашей точки зрения, трудовое поведение работника не будет оставаться пассивным, а наоборот приведет к развитию творческого потенциала и высокой общей культуре труда. К их числу следует отнести:

- осознание фундаментальной роли труда в обще-

ственном развитии;

- развитие трудовой активности работника;
- информационная компетентность преподавателя;
- возрастание мотивационных ресурсов в управлении персоналом в системе высшего профессионального образования.

Операционный компонент в структуре инновационного стиля мышления преподавателя проявляется в комплексе знаний и практических умений межпредметного характера. Становление данной мыслительной деятельности выражается в появлении новаций, возникающих в учебной, научной видах деятельности преподавателя.

Роль правильно отобранной информации для становления прогностического компонента в инновационном стиле мышления состоит в том, что именно при переработке необходимого объема информации происходит переход от «ситуативного» познания мира к его научному познанию. Имея высокий уровень информационной культуры, на основе правильно отобранной информации личность начинает оперировать научными понятиями, расширяет и систематизирует знания.

Сложившиеся в процессе формирования информационной культуры мотивационные, операционные и прогностические компоненты инновационного стиля мышления позволяют создать субъективные структуры управления и коррекции собственной деятельности, а также выделить внутренние механизмы контроля. Их действия направлены на адаптацию персонала к новым проблемам, стоящим перед образовательной организацией, а также, что не менее важно на самоопределение, на занятие собственной определенной критической позиции. На наш взгляд, выделенные составляющие информационной культуры преподавателя современных образовательных организаций взаимосвязаны и не могут существовать изолировано друг от друга.

Результаты исследований ученых показывают, что сегодня процессы информатизации все активнее внедряются в современные образовательные организации и особую роль в формировании уровня информационной культуры преподавателя играет правильно отобранная информация и новые информационные технологии. Существуют определенные факторы, которые стимулируют или тормозят информационную культуру препода-

вателя вуза. Наличия высокого уровня информационной компетенции, инновационного стиля мышления являются важнейшими компонентами его информационной культуры. Таким образом, требования к уровню информационной культуры в определенной области может варьироваться в зависимости от специфики преподавания конкретной дисциплины. управления.

Исходя, из вышесказанного можно отметить, что развитие информационной компетенции преподавателя должна учитываться при проведении его аттестации. Как показывает практика в образовательных организациях этот компонент не учитывается при разработки системы оценки качества преподавания.

Считаем, что необходимо соблюдать условия правильно организованной процедуры оценки качества преподавания, с помощью которой руководство вуза сможет принять корректные управленческие решения:

- ясность целей, достигаемых оценкой качества преподавания;
- оценка компетенции преподавателя при наличии модели компетенции для соответствующих должностей;
- наличие инструментов и методов для проведения оценки компетенции;
- выбор необходимого, оригинального инструментария для процедуры оценки конкретной компетенции.

В целом хочется отметить, что проблеме совершенствования образования, в том числе и методики преподавания цикла документоведческих дисциплин сегодня уделяется достаточно внимания. Однако при решении указанной проблемы не следует забывать о том, что современный образовательный процесс требует от преподавателей не только поиска и внедрения новых приемов, форм, но и умения использовать достаточно известные формы проведения занятий. Результатом сформированной документоведческой компетентности выпускника вуза полноценный специалист, который в состоянии грамотно выстроить систему документационного обеспечения в организации; ориентируется в потоке административно-финансовых документов; знает этапы функционирования электронного документооборота на всех его стадиях; осуществляет оперативный контроль за документами по своему направлению служебной деятельности.

Библиографический список

1. Анурина Т.М. Формирование информационной культуры организации в процессе стратегического управления персоналом : моногр. // Информационное обеспечение процессов управления / Л.Л. Алехина [и др.] ; под общ. ред. Л.В. Плаховой. Орел, 2013. С. 118 -130.
2. Зимняя И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке : учеб. пособие / И. А. Зимняя. Москва : Ин-т повыш. квалификации, 2008. 54 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 76–87.
4. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
5. Кондракова Л.М. Место дисциплины «Концепция современного естествознания» в системе межвузовского образования / Л.М. Кондракова // Формирование региональной культурной политики в контексте модернизации образования : материалы международной науч.-практ. конф. (г. Орел, 24–28 марта 2014 г.) / [науч. ред. и сост. И.А. Ивашова ; ред. кол.: В.М.Гапоненко, Н.А.Меркурьева, Г.Н.Харитоновна]. Орел, 2014. С. 207–209.
6. Результаты проведения Интернет-экзамена в ОГИК [Электронный ресурс] // Орловский государственный институт культуры : [сайт]. Орел, 2003–2018. Режим доступа: <http://ogiik.orel.ru/stud.html/>. Дата обращения: 03.12.2018.
7. Славинская О.В. Методика преподавания документоведческих дисциплин : типовая учебная программа для высших учебных

заведений по направлениям специальности первой ступени высшего образования 1-26 02 04-02 Документоведение (информационное обеспечение управления) и 1-26 02 04-03 Документоведение (защита информации) / О.В. Славинская. Минск, 2011. 30с.

8. Садовничий В. II Всероссийский фестиваль науки / В Садовничий // В мире науки. 2012. № 9. С.12–14.

9. Фионова Л.Р. Адаптивная система непрерывного образования в сфере документационного обеспечения управления на основе компетентностного подхода : моногр. / Л.Р. Фионова. Пенза : Изд-во Пенз. гос. ун-та, 2009. 89 с.

10. Соломанидина Т.О. Мотивация трудовой деятельности персонала : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Управление персоналом», «Организационное поведение», «Мотивация персонала» / Т.О. Соломанидина, В.Г. Соломанидин. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 312 с.

11. Федосова Р. Инновационный потенциал персонала предприятия / Р. Федосова, Е. Родионова // Служба кадров. 2005. № 12. С. 63–67.

12. Федосова Р.Н. Развитие инновационного потенциала персонала / Р.Н. Федосова, С.В. Пименов, Е.В. Родионова // Креативная экономика. 2009. № 3 (27). С. 49–59. То же : URL: <http://bgscience.ru/lib/3898/>.

References

1. Anurina T.M. Formation of information culture of the organization in the process of strategic personnel management : monograph / T.M. Anurina // Informational support of management processes / L.L. Alekhina [and others] ; under total. ed. L.V. Plakhovoy. Orel, 2013. Pp. 118-130

2. Zimnyaya I.A. Unified social and professional competence of a university graduate: the concept, approaches to the formation and evaluation : studies. Allowance. Moscow : Institute for Advanced Studies, 2008. 54 p.

3. Zimnyaya I.A. Key competencies – a new paradigm of the result of education // Higher education today. 2003. № 5. Pp. 76–87.

4. Zimnyaya I.A. Competence approach. What is its place in the system of approaches to the problems of education // Higher education today. 2006. N. 8. Pp. 20-26.

5. Kondrakova L.M. Place of discipline “The concept of modern science” in the system of inter-university education / L.M. Kondrakova // Formation of a regional cultural policy in the context of the modernization of education: materials of the international scientific practice. conf. (Orel, March 24–28, 2014) / [scientific ed. and compiled by I.A.Ivashov ; ed.: V.M. Gaponenko, N.A. Merkurieva, G.N. Kharitonov]. Orel, 2014. Pp. 207–209.

6. The results of the Internet exam in OGİK [Электронный ресурс] // Орловский государственный институт культуры : [сайт]. Орел, 2003–2018. Access mode URL: <http://ogiik.orel.ru/stud.html/>. Appeal date: 03.12.2018.

7. Slavinskaya O.V. Methods of teaching documentary disciplines: a typical curriculum for higher educational institutions in the areas of specialty of the first stage of higher education 1-26 02 04-02 Documentary Studies (management information support) and 1-26 02 04-03 Documentary Studies (information security) / O.V. Slavinskaya. Minsk, 2011. 30 p.

8. Sadovnichy V. II All-Russian Science Festival / V. Sadovnichy // In the world of science. 2012. № 9. Pp. 12–14.

9. Fionova L.R. Adaptive system of continuous education in the field of documentation management based on the competence approach: monograph / L.R. Fionova. Penza : Publishing house Penz. state University, 2009. 89 p.

10. Solomanidina T.O. The motivation of labor activity of staff : a textbook for university students enrolled in the specialties «Personnel Management», «Organizational Behavior», «Personnel Motivation» / T.O. Solomanidina, V.G. Solomanidin. 2nd ed., pererab. and add. Moscow : UNITY-DANA, 2012. 312 p.

11. Fedosova R., Innovation potential of the enterprise staff / R. Fedosova, E. Rodionova // Personnel service. 2005. № 12. Pp.63–67.

12. Fedosova R.N. Development of staff innovation potential / R. N. Fedosova, S.V. Pimenov, E.V. Rodionova // Creative Economy. 2009. № 3 (27). P. 49–59. URL: <http://bgscience.ru/lib/3898/>.

УДК 378.096:378.015.3]:001.891

UDC 378.096:378.015.3]:001.891

АХУЛКОВА А.И.

кандидат педагогических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой технологий психолого-педагогического образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: akula76kai@yandex.ru

СЕМЕНОВА Л.М.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.

E-mail: semenova03@yandex.ru

AHULKOVA A.I.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, acting department chair of technologies of psychology and pedagogical education, Orel State University

E-mail: akula76kai@yandex.ru

SEMENOVA L.M.

Candidate of Biology, associate professor, Department of Psychology-pedagogical technologies and special education, Orel State University

E-mail: semenova03@yandex.ru

РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ НА КАФЕДРЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА

DEVELOPMENT OF RESEARCH WORK AT THE DEPARTMENT OF TECHNOLOGY OF PEDAGOGIC-PSYCHOLOGICAL AND SPECIAL EDUCATION OF THE ORYOL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV

В статье рассматривается развитие научно-исследовательской работы на кафедре технологий психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». Раскрыто содержание научно-исследовательской работы, деятельность научных школ, лабораторий, научных площадок. Представлены аспекты научно-исследовательской работы. Описаны результаты исследований и их внедрение в практику работы образовательных организаций.

Ключевые слова: кафедра, преподаватели, научно-исследовательская работа, исследования, лаборатории, научные площадки, образовательные организации, конференции, научные труды.

The article deals with the development of scientific and research work at the Department of technology of pedagogic-psychological and special education Orel State University. Disclosed the contents and the research work of scientific schools, laboratories, scientific sites. Presents aspects of research work. Describes the results of research and their implementation in practice of work of educational organizations.

Keywords: Chair, faculty, research, research, laboratory, scientific grounds, educational organizations, conferences, scientific papers.

Кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования создана путем объединения кафедр: коррекционной педагогики и кафедры психолого-педагогической технологии в 2010 году.

В 2016 году кафедру возглавил молодой руководитель. Главной заботой его стало укрепление учебно-педагогических и научных позиций кафедры.

Научным направлением кафедры избрано проведение психолого-педагогических исследований, нацеленных на совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов сферы специального (дефектологического) образования, изучение содержания, форм и методов коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту ОВЗ), подготовки их к жизни в социуме.

Важное место в научных исследованиях занимают вопросы развития психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Интересным и перспективным представляется изучение развития речи детей раннего, дошкольного и школьного возраста с разными нарушениями.

Большую исследовательскую работу осуществляют преподаватели кафедры в рамках единой комплексной темы «Пути совершенствования содержания, методов и средств психолого-коррекционно-педагогической работы в общеобразовательных и специализированных учреждениях». Эта тема обращена к комплексному психолого-педагогическому сопровождению особых детей и их родителей в коррекционных учреждениях, разработке новых технологий в их обучении и воспитании.

Стратегическими инициативами и направлениями развития кафедры являются:

1. Обеспечение контрольных цифр приема за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»:

– обеспечение набора обучающихся направле-

ния Специальное (дефектологическое) образование, модернизация программ подготовки бакалавров, магистрантов и аспирантов, конкурентоспособных на рынке труда;

- развитие научно-методического и информационного обеспечения научного процесса (разработка новых моделей образовательного процесса, увеличение доли студентов, обучающихся по новым моделям образования всех уровней, при сочетании различных форм обучения с индивидуальным обучением, с использованием дистанционных образовательных технологий).

2. Совершенствование инфраструктуры научно-исследовательской деятельности в направлении обеспечения психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами в развитии (модернизация научно-исследовательских лабораторий кафедры, научно-методического центра «Семейный лад», создание учебного центра для студентов, педагогов и родителей по психолого-педагогическому сопровождению развития детей с проблемами в развитии, развитие сети оказания консультационных услуг для населения) и интеграция в образовательное пространство;

- исследование различных аспектов коррекции и развития детей с ограниченными возможностями здоровья; развитие научно-инновационной деятельности кафедры;

- реализация принципа обучения через проведение научных исследований на всех стадиях подготовки специалистов, проведение фундаментальных и прикладных исследований через междисциплинарные взаимодействия, проведения научных исследований, подготовки монографий, публикации статей в рецензируемых журналах, укрепление сотрудничества с научно-исследовательскими институтами Российской академии наук, российскими и зарубежными высшими учебными заведениями, образовательными организациями и центрами, совместные исследования по приоритетным направлениям развития науки и образования;

- совершенствование механизмов, стимулирующих участие в проведении научных исследований преподавателей, аспирантов и студентов, увеличение числа преподавателей, аспирантов и студентов, выполняющих научные исследования в рамках грантов и конкурсов;

- активизация работы по организации и проведению студенческих семинаров, конференций, конкурсов на лучшую студенческую работу, выпуск сборников студенческих публикаций, увеличение количества проведенных научных мероприятий всех уровней;

- совершенствование системы повышения публикационной активности научных и научно-педагогических работников и обучающихся, увеличение количества статей в научной периодике, индексируемой иностранными и российскими организациями (Web of Science, Scopus, РИНЦ);

- активное участие в международных научно-инновационных программах и проектах, конференциях, семинарах, выставках;

- организация программ стажировки сотрудников

в ведущих вузах и научных центрах;

- расширение спектра фундаментальных и прикладных научных исследований по приоритетным направлениям развития науки и образования; выполнение научно-исследовательских работ в рамках грантов Президента Российской Федерации, Правительства Российской Федерации, РФФИ, и др.

3. Внедрение достижений передового научно-методического опыта в практику работы образовательных организаций и центров; расширение спектра направлений прикладных исследований по приоритетным направлениям специального (дефектологического) образования и запросам работодателей образовательных организаций и центров, реализующих обучение, воспитание, психолого-педагогическое сопровождение и развитие лиц с ОВЗ; развитие патентной деятельности.

Фундаментом для проведения научных исследований на кафедре являются две научные школы (Алдошиной М.И., Образцова П.П. ; научно-исследовательские лаборатории («Психолого-педагогическое сопровождение развития детей с ограниченными возможностями здоровья» – руководитель Л.М. Семенова, к.биол.н., доцент; «Проблемы технологии подготовки специалиста-педагога в системе образования» – руководитель О.Ф.Черниченко, к.психол.н., доцент; «Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательных организациях» – руководитель Ю.В. Ушачева, к.пед.н., доцент); Учебно-методический центр «Семейный лад» – руководитель Л.М. Семенова, к.биол.н., доцент; научные площадки образовательных учреждений № 3, 6, 17, 25, 48, 84 и др., дошкольные учреждения компенсирующей и комбинированной направленности, общеобразовательные школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи; Центр детского развития благотворительного фонда «Вера и Возрождение»; ООО «Медицинский Центр Сакара»; БУЗ Орловской области Научно-клинический многопрофильный центр медицинской помощи матерям и детям им. З.И. Круглой и другие образовательные организации города Орла и Орловской области.

Благодаря планомерной, целенаправленной научно-исследовательской работе расширяются возможности оказания методической помощи образовательным учреждениям для детей с отклонениями в развитии. За весь период существования кафедры научные исследования осуществлялись на основе учета большого разнообразия видов нарушений у детей, наличие полиморфности каждого из них, также необходимости знания особенностей структуры дефекта будущими специалистами.

Кафедра реализует значимую научную деятельность по внедрению результатов исследований в практику работы образовательных организаций, а также поддерживает тесную связь с практическими работниками образовательных учреждений путем проведения

консультаций, семинаров, научно-практических конференций, мастер-классов, вебинаров и др.

Достижения научно-преподавательского состава в области научных исследований лежат в основе разработки элективных курсов для бакалавров, магистрантов и аспирантов (например, «Слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной имплантации», «Технологии обучения восприятию и воспроизведению устной речи детей с ограниченными возможностями здоровья» (автор, к.пед.н., доцент О.В. Макарова); «Специфика тьютерского сопровождения в дошкольных образовательных учреждениях» (автор, к.пед.н., доцент Е.Г. Самарцева), что находит отражение в соответствующих публикациях, учебных пособий, выступлениях на конференциях и т.п.

Также, преподаватели кафедры читают лекции в институте развития образования, на курсах повышения квалификации, организуют семинары-совещания, рецензируют материалы практических работников, проходящих процедуру аттестации и др.

Результаты научных изысканий получили также отражение в многочисленных педагогических и методических трудах:

Хромова М.А. Развитие самооценки детей от старшего дошкольного до старшего подросткового возраста. – Монография. – Орел: ОГУ, 2011. – 64 с.;

Яхнина Е.З., Макарова О.В. Технологии обучения восприятия речи и неречевых звучаний детей с нарушениями слуха (педагогические тесты для самостоятельной работы студентов. – Орел.: Издательство ОГУ, 2014. – 232 с.;

Самарцева Е.Г. Инклюзивное образование. Учебное пособие для бакалавров. – Орел.: ФГБОУ ВО «ОГУ», 2014. – 63 с., Самарцева Е.Г. Специфика тьютерского сопровождения в дошкольных образовательных организациях. – Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2017;

Сухоленцева Е.Н. Методы активного социально-психологического обучения (контекстный подход), учебно-методическое пособие. – Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. – 164 с., Этика отношений субъектов образовательной среды (учебно-методическое пособие). – Орел.: ФГБОУ ВО «ОГУ», 2016. – 132 с., Технологии активного обучения (контекстный подход), учебно-методическое пособие. – Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ», 2016. – 162 с., Краткосрочный лекционный курс «Технологии активного обучения» (контекстный подход), учебное пособие. – Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ», 2016. – 110 с.;

Алдошина М.И. Современные проблемы науки и образования образования, учебное пособие / М.И.Алдошина. – Орел, Изд-во ОГУ им. И.С.Тургенева, 2016, 157 с.; Алдошина М.И. Организация самостоятельной работы студентов по истории педагогики и образования: учебное пособие / М.И. Алдошина. – Орел, Изд-во ОГУ им. И.С.Тургенева, 2017, 171 с.; Алдошина М.И. Формирование предпринимательских компетенций обучающихся в системе колледж/вуз при взаимодействии образования, науки и организаций, действующих в реальном секторе экономики: монография

/ Н.С. Гедулянова, Г.А. Забелина. С.А. Забелина, М.И.Алдошина. – М.: МИТУ-МАСИ, 2018. – 224 с.; Алдошина М.И. Теория и практика профессиональной подготовки студентов в аграрном вузе: монография / Шабунина В.А., Илларионова Л.П., Тимофеева С.В., Алдошина М.И., Нужный М.Ю., Сладкова О.В., Миронова А.Г., Царапкина Ю.М. // Под общей редакцией В.А. Шабуниной, Л.П. Илларионовой. – М.: Перспектива, 2018. – 184 с.;

Ахулкова А.И. Педагогика (учебно-методическое пособие). – Орел, 2017. – 54 с.

Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы научно-практической конференции для студентов, молодых ученых и практических работников образования. / Под общ. ред. А.И. Ахуловой. – Орел, 2017. – 430 с.

Кроме того, научная деятельность традиционно находят свое отражение в монографиях, тематических сборниках научных трудов, сборниках материалов научных конференций, публикациях статей в научной периодике, индексируемой иностранными и российскими организациями (Web of Science, Scopus, РИНЦ). В научных изысканиях реализуются принципы развития, дифференцированного и лично-ориентированного подхода к детям с ОВЗ и др.

Результатами достижений научно-исследовательской деятельности научно-преподавательских работников стало выполнение диссертационных исследований по кафедре (Назарова Е.В., Бурковская Т.В., Ахулкова А.И., Чаркина Н.В., Самарцева Е.Г., Гольцова Т.В., Ушачева Ю.В., Андриеш В.А., Патронова И.А., Жарких Н.Г.).

Увеличение вклада научно-исследовательской деятельности для развития кадрового потенциала Орловского региона осуществляется в процессе обучения в аспирантуре (уровень подготовки кадров высшей квалификации) по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки, направленность (профиль) Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия). В аспирантуре прошли обучение 16 человек.

Результаты НИР преподавателей кафедры находят отражение в сборниках научных трудов, докладах на международных, всероссийских, региональных и вузовских конференциях. Преподаватели кафедры принимали участие в мероприятиях международного, всероссийского, регионального и др. статуса. Педагоги выступали на пленарных и на секционных заседаниях, были руководителями секций, активными участниками семинаров и круглых столов. Широко представлена география участия в научных мероприятиях: Россия, Польша, Австрия, Германия, Чехия и др. Это обстоятельство свидетельствует о высоком профессионализме преподавателей, их мобильности, востребованности как компетентных специалистов в своей области знаний.

Кафедра регулярно проводит научно-практические конференции различного уровня, в которых участву-

ют как преподаватели кафедры, аспиранты и соискатели, студенты, так и ученые из других вузов, а также практические работники системы образования. На базе кафедры было организовано и проведено 13 научно-практических конференций для научно-педагогических работников, из них 6 международных, 2 всероссийских, 4 региональных, 1 областная.

Научно-практические конференции, проведенные кафедрой:

– Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей. Орел, 2002.

Актуальные проблемы коррекционно-развивающего образования. Орел, 2003.

II международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей». Орел, 2006.

Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы семейного воспитания детей-инвалидов», Орел, 2007.

Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы подготовки специалиста в контексте современных преобразований». Орел, 2007.

Областная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы детской инвалидности, проблемы, формы, и методы комплексной реабилитации детей-инвалидов в Орловской области. Орел, 2009.

Международная научно-практическая конференция «Психологические, социальные и педагогические аспекты современной семьи». Орел, 2009.

Международная научно-практическая конференция, посвященная 10-летию кафедры детской речи Орловского государственного университета. «Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и школьного возраста». Орел, 2009.

Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. «Комплексное психолого-

педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями: теория и практика». Орел, 2012.

Научно-практическая конференция «Психолого-педагогическое сопровождение развития детей с особыми образовательными потребностями». Орел, 2016.

Международная научно-практическая конференция «Открывая двери: Комплексное психолого-педагогическое сопровождение людей с расстройствами аутистического спектра». Орел, 2016.

Научно-практическая конференция для студентов, молодых ученых и практических работников образования «Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья». Орел, 2017.

V Международная научно-практическая конференция «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии». Орел, 2018.

Международная научно-практическая конференция «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы». – Орел, 2018.

Научно-практическая конференция «Перспективы отраслевого взаимодействия в комплексной реабилитации». Орел, 2018.

Дальнейшую работу кафедра психолого-педагогического и специального образования видит в обеспечении инновационного характера научно-исследовательской деятельности ее научно-практических работников, реализации направлений прикладных исследований по запросам работодателей, совершенствовании структуры научно-исследовательской деятельности будущих специалистов в области специального дефектологического образования, в повышение конкурентоспособности выпускников и др.

УДК 519.876.5

UDC 519.876.5

БАЙРАМОВ Э.В.

ассистент кафедры прикладной математики и информатики по областям, Московский государственный гуманитарно-экономический университет
E.mai: aze@yandex.ru

BAYRAMOV E.V.

Assistant, Department of Applied Mathematics and Informatics in Regions, Moscow State University of Humanities and Economics
E.mai: aze@yandex.ru

РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ЕДИНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

THE DEVELOPMENT AND APPLICATION OF INTELLIGENT INFORMATION SYSTEM INTO A UNIFIED EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY IN TEACHING STUDENTS WITH DISABILITIES

Статья посвящена вопросам разработки и применения информационной интеллектуальной системы в единой образовательной среде университета при обучении студентов с инвалидностью, описанию модели образовательного процесса формирования профессиональных знаний для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: информационная интеллектуальная система, информационные технологии, информационная образовательная среда, обучение студентов с инвалидностью.

The article is devoted to the development and application of information intellectual system in a unified educational environment of the university in teaching students with disabilities, the description of the model of the educational process of forming professional knowledge for persons with disabilities.

Keywords: information intellectual system, information technologies, information educational environment, teaching students with disabilities.

В последнее десятилетие состояние российской системы высшего образования характеризуется изменениями требований к специалистам на рынке труда, с одной стороны обусловленными демографическими и социально-экономическими факторами, а с другой темпами развития информационных технологий [1].

Основными драйверами, задающими ориентиры обновлений являются глобальная конкуренция, технологический прогресс, изменение рынка труда (рис.1, 2). Эти преобразования приводят к появлению новых знаний, новых профессий, изменяют требования к профессиональным компетенциям.

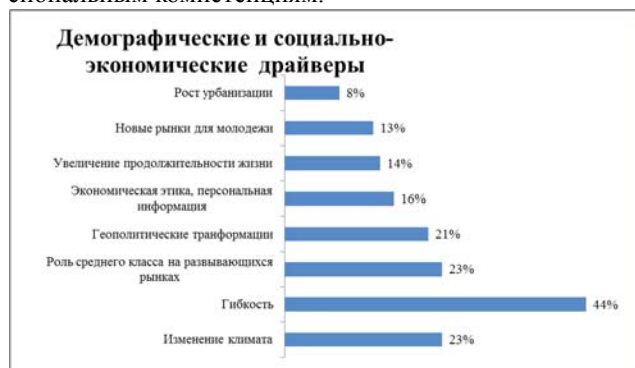


Рис. 1. Демографические и социально-экономические драйверы.

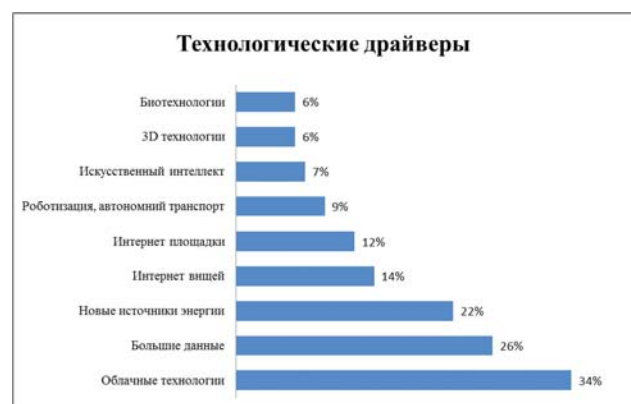


Рис. 2. Технологические драйверы.

За последние пять лет страны-члены Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) проводят активное реформирование систем высшего образования, делая ключевую ставку на повышение эффективности систем управления, техническое перевооружение, развитие национальной системы оценки качества образования.

РФ находится на 3 месте в международном рейтинге образования «U21 Ranking of National Higher Education Systems» за 2016-2017 гг. (рис.3)

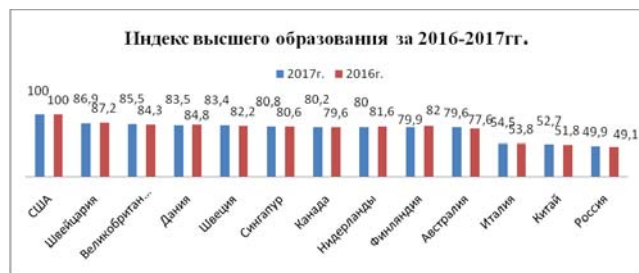


Рис. 3. ИндексU21 Ranking of National Higher Education Systems» за 2016-2017 гг.

Данное исследование проводится, начиная с 2012 года, и охватывает более 1,3 миллиона и 220 тысяч преподавателей в рамках проекта Universitas 21 и оценивает системы высшего образования по 24 основным показателям, объединенным в 4 основные группы:

- ресурсы системы высшего образования (данный показатель имеет вес 25%);
- основные результаты образовательной системы – соответствие национальному рынку труда и имеет вес 40%;
- степень открытости национальной системы высшего образования составляет 10%;
- благоприятная среда – 25%).

Как показывают данные, за последние шесть лет РФ улучшила свои показатели. Россия поднялась за два года с 34 на 33 место.

Особенно актуальны проблемы информатизации образовательного процесса при обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья. В таблице 1 приведены данные о количестве обучающихся студентов с инвалидностью за 2014-2016 учебные годы.

Важным показателем является процентное соотношение студентов с инвалидностью от общего числа обучающихся (табл.1), в то время как в Российской Федерации люди с инвалидностью составляют значительную долю в российском обществе – 12 миллионов человек (около 10 % от численности населения РФ), а обучаются всего лишь 0,1% от лиц с ОВЗ и 0,3% инвалидов и детей инвалидов.

Порядка двум миллионам лиц с инвалидностью, по данным Министерства труда и социальной защиты РФ [3], необходимы образовательные учреждения с созданными условиями для осуществления образовательного процесса. Количество студентов с инвалидностью обу-

чающихся по адаптированным программам представлено на рисунке .

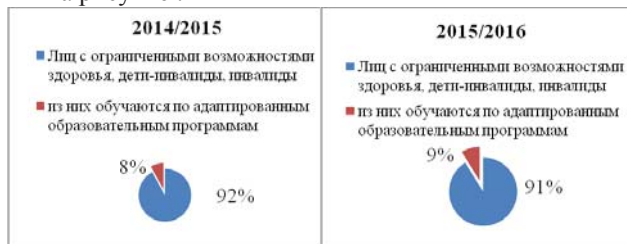


Рис. 4. Количество студентов с инвалидностью обучающихся по адаптированным программам.

Представленные данные говорят о необходимости разработки мероприятий, направленных на повышение доступности высшего образования лицам с инвалидностью и адаптацию образовательного процесса для данной категории студентов.

Таким образом, темой данного исследования является анализ и разработка информационной системы образовательного процесса для студентов с инвалидностью, особенности технологии ее функционирования в условиях неопределенности.

В ходе исследования была разработана модель образовательного процесса формирования профессиональных знаний для лиц с ограниченными возможностями здоровья;

Данная информационная образовательная среда позволит обеспечить:

- эффективное использование информации и электронных ресурсов университета;
- внедрение цифровых технологий в образовательный процесс и процесс управления университетом;
- внедрение подсистемы менеджмента качества образования;
- внедрение подсистемы поддержки принятия решений на основе экспертных оценок при обучении студентов с инвалидностью.

Общая структура информационной образовательной системы университета представлена на рисунке 5.

Основой системы управления образования послужит база знаний, построенная на основе баз данных о физических и психологических особенностях студентов [4]. Данная система позволит отслеживать динамику текущего физического и психологического состояния студента при помощи подсистемы мониторинга отсле-

Таблица 1.

	2014/2015			2015/2016		
	Всего	Государственные и организации	Частные организации	Всего	Государственные и организации	Частные организации
Лиц с ограниченными возможностями здоровья: чел.	4052	3974	78	5730	5610	120
в процентах от общей численности студентов	0.1	0.1	0.0	0.1	0.1	0.0
Дети-инвалиды, инвалиды: чел.	16768	16201	567	21222	21355	767
в процентах от общей численности студентов	0.3	0.4	0.1	0.5	0.5	0.1

живания динамики психологического и эмоционального состояния обучающихся, в основе которой лежит система тестирования.

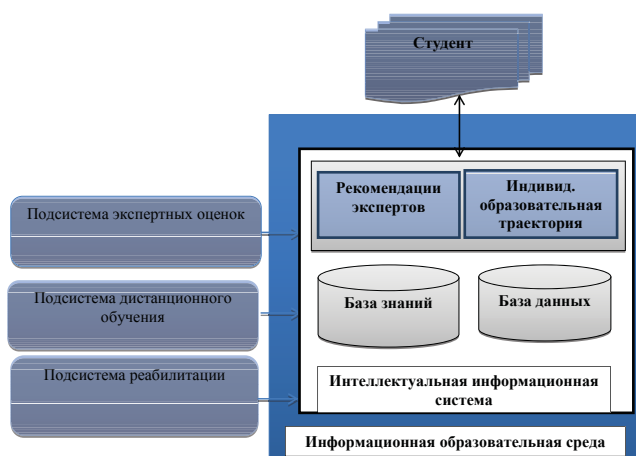


Рис. 5. Функциональная схема информационной образовательной среды.

Следует отметить, что психологическое и эмоциональное тестирование множества респондентов явля-

ется одной из самых сложно-реализуемых в вопросах составления статистики и в тоже время эффективной для получения динамики социальной системы.

Рассмотренная модель интеллектуальной информационной системы поддержки деятельности пользователей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья профессиональных образовательных организаций в сфере инклюзивного образования включает представление функциональной структуры в виде базы данных, базы знаний, методов, средств и интерфейса пользователя.

Представленная система предлагает пользователю – студенту с инвалидностью на выбор реабилитационные, технические, информационные, образовательные, психологические меры, направленные на восстановление или компенсацию нарушенных функций организма и трудоспособности.

Применение предложенной модели позволит создать интеллектуальную информационную систему образовательного процесса для лиц с нозологическими особенностями.

Библиографический список

1. Российское образование в цифрах: реформирование системы высшего образования. Бюллетень в сфере образования. Аналитический центр при Правительстве РФ. Вып. №12. 2017.
2. The Future of Jobs/ Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum, 2016.
3. Сайт Министерства труда и социальной защиты РФ. [Электронный ресурс] <http://www.rosmintrud.ru/> (дата обращения 18.10.2018г.).
4. *Никольский А.Е., Петрунина Е.В.* особенности применения проблемно-ориентированных средств в аналитических системах инклюзивных процессов. Суперкомпьютерные технологии (СКТ2018): материалы 5-й Всероссийской научно-технической конференции. В 2 т. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд. ЮФУ, 2018. С.60-65.

References

1. Russian education in figures: reforming the system of higher education. Bulletin in the field of education. Analytical center under the Government of the Russian Federation-Issue. No. 12. 2017.
2. The Future of Jobs/ Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum, 2016.
3. Website of the Ministry of labour and social protection. [Electronic resource] <http://www.rosmintrud.ru/> (accessed 18.10.2018).
4. *Nikolsky A.E., Petrunina E.V.* Peculiarities of application of problem-oriented means in analytical systems of inclusive processes. Supercomputer technologies (SCT2018): Proceedings of the 5th all-Russian scientific and technical conference. In 2 vol. Rostov-on-don; Taganrog: publishing house SFU, 2018. Pp. 60-65.

УДК 371.3:004

UDC 371.3:004

БАТИЩЕВ А.В.

кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела модернизации инженерного образования учебно-методического управления, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

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

БАТИЩЕВА Ю.В.

старший преподаватель кафедры иностранных языков в сфере профессиональных коммуникаций, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: juliayulova@mail.ru

BATISHCHEV A.V.

PhD, head of department of modernization of engineering education, Orel State University

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

BATISHCHEVA Y.V.

The senior teacher of department of foreign languages in the field of professional communications, Orel State University

E-mail: juliayulova@mail.ru

АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ БЕСПЛАТНЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОРТАЛА «СМОТРИ. УЧИТЬСЯ»

ANALYSIS OF PEDAGOGICAL POTENTIAL OF FREE ONLINE ENGLISH COURSES OF THE PORTAL «WATCH. STUDY»

В статье рассматриваются бесплатные онлайн-курсы языкового образования портала «Смотри. Учись». Авторами проводится сравнительный анализ данных различных онлайн-курсов английского языка по различным организационно-педагогическим и содержательно-технологическим критериям, определяются рекомендации для пользователей портала «Смотри. Учись» по изучению этих курсов.

Ключевые слова: онлайн-образование, онлайн-курс, языковое образование, английский язык.

The article considers online language courses of the portal «Watch. Study». It carries out comparative data analysis of different online courses of English by different organizational and pedagogical as well as informative and technological criteria. It makes recommendations to users of the portal «Watch. Study» on how to take these courses.

Keywords: online education, online course, language education, the English language.

«Смотри. Учись» – многофункциональный портал для создания и коммерциализации образовательных ресурсов, сервисов и блогов, расположенный по адресу <https://smotriuchis.ru/>.

Особенностью данного портала является то, что он предлагает систему технологической, аналитической и учебно-методической поддержки инструкторов (преподавателей) – разработчиков онлайн-курсов. Для этого на портале имеются онлайн-курсы для инструкторов: «Как самому записать курс – наглядная демонстрация» (стоимость изучения 299 руб.) <https://smotriuchis.ru/razvitie-lichnosti/ehffektivnye-kommunikacii/kak-samomu-zapisat-kurs-naglyadnaya-demonstraciya>, «Как самостоятельно смонтировать видео» <https://smotriuchis.ru/fotografiya/import-i-obrabotka-fotografij/kak-samostoyatelno-smontirovat-video>, «Как упаковать свои знания в курс, который будут смотреть!» <https://smotriuchis.ru/razvitie-lichnosti/ehffektivnye-kommunikacii/kak-upakovat-znaniya-v-kurs-i-nachat-zarabatyvat>, «Эффективная презентация в PowerPoint» (стоимость изучения 500 руб.) <https://smotriuchis.ru/it-kursy/ofisnye-programmy/ehffektivnaya-prezentaciya-v-powerpoint>, а также дополнительные учебно-вспомогательные материалы в разделе «Преподавайте» <https://smotriuchis.ru/prepodavajte> [6]. Также для препода-

вателей имеется система финансового стимулирования участия и поддержки в платных образовательных проектах данного портала «Помощь, отзывы и предложения – инструкторам» <https://smotriuchis.ru/pomoshch/instruktoru/instruktoram>.

На данном портале по состоянию на 09.11.2018 г. содержатся 791 онлайн-курс (154 из них бесплатные) по 25 различным категориям для разных категорий потребителей образовательных услуг. Интересующих нас бесплатных онлайн-курсов языкового образования пять: «Английский для путешествий» <https://smotriuchis.ru/inostrannye-yazyki/anglijskij/anglijskij-dlya-puteshestvij>, «Как изучать английский язык по фильмам» <https://smotriuchis.ru/inostrannye-yazyki/anglijskij/kak-izuchat-anglijskij-yazyk-po-filmam>, «Английские времена “по полочкам” – обзорный курс» <https://smotriuchis.ru/inostrannye-yazyki/anglijskij/anglijskie-vremena-po-polochkam-obzornyj-kurs>, «С чего начать изучение английского языка» <https://smotriuchis.ru/inostrannye-yazyki/anglijskij/s-chego-nachat-izuchenie-anglijskogo-yazyka>, «Английский язык: как поставить цель и выбрать средства» <https://smotriuchis.ru/inostrannye-yazyki/anglijskij/anglijskij-yazyk-kak-postavit-cel-i-vybrat-sredstva>. Анализ данных онлайн-курсов представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнительный анализ онлайн-курсов английского языка портала «Смотри. Учись»

Название онлайн-курса/показатель	Английские времена «по полочкам» – обзорный курс [1]	Английский для путешествий [2]	Английский язык: как поставить цель и выбрать средства [3]	Как изучать английский язык по фильмам [4]	С чего начать изучение английского языка [5]
Разработчик	Janna Petrosian, преподаватель английского языка, эксперт ЕГЭ	Englishdom.com	Анна Козлова, преподаватель английского языка	Englishdom.com	Englishdom.com
Промо-ролик	5 мин.	5 мин.	5 мин.	5 мин.	5 мин.
Видео-лекции	-	-	+	-	-
Презентации	+	+	-	+	+
Модульный контроль	Тестирование	-	Ссылки на внешние сайты с тестированием	Тестирование	-
Промежуточные контрольные задания	-	-	-	-	-
Форум	+	+	+	+	+
Тьюториал	-	-	-	-	-
Промежуточная аттестация	-	-	-	-	-
Дедлайн	-	-	-	-	-
Примечание	Есть дополнительные ссылки на web-сайты по изучению лексики; по определению уровня владения английским языком по разным аспектам.	Интересные и полезные факты лингвистического характера для тех, кто собирается посетить англоязычные страны.	Полезный обзор учебников, сайтов и словарей, рекомендации по работе над всеми видами речевой деятельности при изучении английского языка.	Ссылки на web-сайты с видеоресурсами по тематике курса.	Ссылки на web-сайты для установки мобильных приложений по изучению английского языка (одна не работает).

Исследуемые онлайн-курсы и электронные сертификаты по их успешному прохождению не содержат информации о формируемых компетенциях и/или в соответствии с требованиями каких образовательных стандартов они разрабатывались, что затрудняет возможность пересчета успешно пройденного онлайн-курса студентом в своем образовательном учреждении.

Представленные онлайн-курсы нацелены на самостоятельное изучение обучающимися некоторых аспектов английского языка, однако не содержат встроенных возможностей проверки усвоения учебного материала (промежуточных контрольных заданий, аттестации, контроля аудирования), предоставляя обучаемым лишь внешние www-ресурсы контроля усвоения материала и/или методики для организации самоконтроля.

Исследуемые онлайн-курсы представляют интерес для учителей и преподавателей. Модульные тестирования из курса «Английские времена «по полочкам» – обзорный курс» могут быть встроены педагогом в образовательный процесс при изучении английских времен как один из элементов контроля/самоконтроля обучаемых.

Лексический материал из курса «Английский для

путешествий» может быть применим как дополнительный источник при изучении тематической лексики, в том числе в рамках обучения по направлению подготовки 45.03.02 направленность: «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» и 43.03.02 Туризм направленность: «Технологии и организация туроператорской и турагентской деятельности» для подготовки студентами докладов и выполнения поисковых заданий по тематике «Англоязычные страны», а также в рамках дисциплины «Страноведение» как источник для самостоятельного изучения студентами вопросов лингвистических особенностей англоязычных стран.

Онлайн-курсы «Английский язык: как поставить цель и выбрать средства» и «С чего начать изучение английского языка» может быть использован в качестве мотивационного блока и раздела самостоятельной работы студентов в рамках дисциплины «Адаптационный английский язык» направлений подготовки бакалавриата: 09.03.01 Информатика и вычислительная техника, 09.03.02 Информационные системы и технологии, 09.03.03 Прикладная информатика, 09.03.04 Программная инженерия.

Библиографический список

1. Английские времена «по полочкам» – обзорный курс. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://smotriuchis.ru/inostrannye-yazyki/anglijskij/anglijskie-vremena-po-polochkam-obzornyj-kurs> (дата обращения: 09.11.2018).
2. Английский для путешествий. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://smotriuchis.ru/inostrannye-yazyki/anglijskij/anglijskij-dlya-puteshestvij> (дата обращения: 09.11.2018).
3. Английский язык: как поставить цель и выбрать средства. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://smotriuchis.ru/inostrannye-yazyki/anglijskij/anglijskij-yazyk-kak-postavit-cel-i-vybrat-sredstva> (дата обращения: 09.11.2018).
4. Как изучать английский язык по фильмам. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://smotriuchis.ru/inostrannye-yazyki/anglijskij/kak-izuchat-anglijskij-yazyk-po-filmam> (дата обращения: 09.11.2018).
5. С чего начать изучение английского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://smotriuchis.ru/inostrannye-yazyki/anglijskij/s-chego-nachat-izuchenie-anglijskogo-yazyka> (дата обращения: 09.11.2018).
6. «Смотри. Учись» — дистанционные курсы и онлайн-тренинги. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://smotriuchis.ru> (дата обращения: 09.11.2018).

References

1. English tenses in details – a survey course. [Electronic resource]. – Access mode: <https://smotriuchis.ru/inostrannye-yazyki/anglijskij/anglijskie-vremena-po-polochkam-obzornyj-kurs> (date of access: 09.11.2018).
 2. English for travelling. [Electronic resource]. – Access mode: <https://smotriuchis.ru/inostrannye-yazyki/anglijskij/anglijskij-dlya-puteshestvij> (date of access: 09.11.2018).
 3. English: how to set an objective and select means. [Electronic resource]. – Access mode: <https://smotriuchis.ru/inostrannye-yazyki/anglijskij/anglijskij-yazyk-kak-postavit-cel-i-vybrat-sredstva> (date of access: 09.11.2018).
 4. How to learn English by watching movies. [Electronic resource]. – Access mode: <https://smotriuchis.ru/inostrannye-yazyki/anglijskij/kak-izuchat-anglijskij-yazyk-po-filmam> (date of access: 09.11.2018).
 5. What should you begin studying English with. [Electronic resource]. – Access mode: <https://smotriuchis.ru/inostrannye-yazyki/anglijskij/s-chego-nachat-izuchenie-anglijskogo-yazyka> (date of access: 09.11.2018).
 6. “Watch. Study” – distance courses and online trainings”. [Electronic resource]. – Access mode: <https://smotriuchis.ru> (date of access: 09.11.2018).
-

УДК 371.3:004

UDC 371.3:004

БАТИЩЕВ А.В.

кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела модернизации инженерного образования учебно-методического управления, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

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

БАТИЩЕВА Ю.В.

старший преподаватель кафедры иностранных языков в сфере профессиональных коммуникаций, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: juliayulova@mail.ru

BATISHCHEV A.V.

PhD, head of department of modernization of engineering education, Orel State University

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

BATISHCHEVA Y.V.

The senior teacher of department of foreign languages in the field of professional communications, Orel State University

E-mail: juliayulova@mail.ru

АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ БЕСПЛАТНЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НАЦИОНАЛЬНОГО ОТКРЫТОГО УНИВЕРСИТЕТА «ИНТУИТ»

ANALYSIS OF PEDAGOGICAL POTENTIAL OF FREE ONLINE ENGLISH COURSES OF THE NATIONAL OPEN UNIVERSITY «INTUIT»

В статье рассматриваются бесплатные онлайн-курсы языкового образования национального открытого университета «ИНТУИТ». Авторами проводится сравнительный анализ данных различных онлайн-курсов английского языка по различным организационно-педагогическим и содержательно-технологическим критериям, определяются рекомендации для пользователей сайта <http://www.intuit.ru/no> изучению этих курсов.

Ключевые слова: онлайн-образование, онлайн-курс, языковое образование, английский язык.

The article deals with free online language courses of the national open university «INTUIT». The authors carry out comparative data analysis of different online courses of English by different organizational and pedagogical as well as informative and technological criteria. It also makes recommendations to <http://www.intuit.ru/> website users on taking these courses.

Keywords: online education, online course, language education, English.

Образовательный проект <http://www.intuit.ru/> негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного профессионального образования «Национальный Открытый Университет «ИНТУИТ» представляет пользователям сети Интернет в открытом и бесплатном доступе 934 учебных курса по тематикам компьютерных наук, информационных технологий, математике, физике, экономике, менеджменту и другим областям современных знаний, а также 187 дистанционных учебных курса сертификации, в том числе по программам академии Intel и Microsoft. Видеотека проекта насчитывает несколько тысяч часов лекций известных профессоров и докладов ученых [7].

Особенностью данного проекта, то, что он предлагает систему финансовой поддержки авторов образовательных ресурсов на основе лицензионного договора предоставления права пользования произведением (<https://www.intuit.ru/sites/default/files/documents/dogovor.doc>)

Несмотря на ориентированность данного проекта на учебные курсы по информационно-коммуникационным технологиям и бизнес-информатике, на сайте всё же имеются семь бесплатных онлайн-курсов для желающих

изучить английский язык и повысить образовательный уровень по нему: «Английский язык – 3» <https://www.intuit.ru/studies/courses/2346/646/info>, «Английский язык» <https://www.intuit.ru/studies/courses/2339/639/info>, «Английский язык для ИТ-специалистов» <https://www.intuit.ru/studies/courses/3691/933/info>, «Введение в грамматику английского языка» <https://www.intuit.ru/studies/courses/3570/812/info>, «Времена глагола Indefinite Simple и Continuous в английском языке» <https://www.intuit.ru/studies/courses/3483/725/info>, «Деловая переписка на английском языке» <https://www.intuit.ru/studies/courses/2347/647/info>, «Учитель английского языка» <https://www.intuit.ru/studies/courses/4458/778/info>. Анализ данных курсов представлен в таблице 1.

Исследуемые онлайн-курсы предоставляют обучающемуся возможность пересдать модульные тестирования, если полученные результаты его не удовлетворяют. Система предполагает указание вопросов, в которых обучающийся совершил ошибки, однако он не видит варианты ответов, а потому может совершить аналогичную ошибку повторно, что, по нашему мнению, не способствует повышению эффективности обучения.

Стоит отметить, что получение электронного сер-

Таблица 1.

Сравнительный анализ онлайн-курсов языкового образования национального открытого университета «ИНТУИТ»

Название онлайн-курса / показатель	Английский язык – 3 [1]	Английский язык [2]	Английский язык для ИТ-специалистов [3]	Введение в грамматику английского языка [4]	Времена глагола Indefinite Simple и Continuous в английском языке [5]	Деловая переписка на английском языке [6]	Учитель английского языка [8]
Разработчик	Коллектив преподавателей: Марина Волкова, Татьяна Голечкова, Татьяна Кашкарова и д.р.			Наталья Черниховская, переводчик	Надежда Сафронова, преподаватель, переводчик	Анастасия Преображенская, преподаватель	Компания INTESOL
Промо-ролик	отсутствует						
Видео-лекции	отсутствуют						
Презентации	только текстовые лекции, табличное и графическое представление грамматического материала						
Модульный, текущий контроль	Тестирование	Тестирование	Тестирование	Тестирование	Тестирование	Тестирование. Имеются повторяющиеся вопросы	Тестирование возможно при платном обучении
Форум	имеется, оставлять сообщения могут только зарегистрированные на сайте пользователи						
on-line-тьюториал	отсутствует						
Промежуточная аттестация	тестирование	тестирование	тестирование	тестирование	тестирование	тестирование	тестирование
Дед-лайн	отсутствуют						
Примечание	Только в первой лекции работает аудио сопровождение vocabulary.	Достаточно развернутое объяснение грамматики, которое закрепляется упражнениями.	Курс является расширенной версией курса английского языка – 3, тексты и vocabulary одинаковы.	Есть смысловые неточности в вопросах экзамена.	Имеются вопросы для самоподготовки, практические работы. В экзаменационной работе есть некорректно составленные задания.	Имеются ссылки на платные и бесплатные сайты, помогающие в написании письма. Каждая лекция завершается упражнениями для самостоятельной работы, которые не предполагают проверки тьютором.	Материал рассчитан только на свободно знающих английский язык обучающихся, так как представлен в виде неадаптированного курса лекций на английском языке.

тификата при успешном окончании исследуемых онлайн-курсов – бесплатно, однако в них не содержится информации о формируемых компетенциях и/или в соответствии с требованиями каких образовательных стандартов они разрабатывались, что затрудняет возможность перезачета успешно пройденного онлайн-курса студентом в своем образовательном учреждении. Получение сертификата с указанием академических часов и уровня образования возможно только на платной основе.

Представленные онлайн-курсы нацелены на самостоятельное изучение некоторых аспектов английского языка соответствующих заявленным тематикам, содержат встроенные возможности проверки усвоения учебного материала на основе тестирований, а также внешние ссылки на www-ресурсы контроля усвоения материала и методики для организации самоконтроля.

Исследуемые онлайн-курсы представляют значительный интерес для педагогов. Проанализировав копии основных образовательных программ, расположенных на сайте <http://oreluniver.ru/sveden/education/eduprog/bak>, реализуемых в ФГБОУ ВО «ОГУ им. И. С. Тургенева», мы пришли к выводу, что онлайн-курс «Английский

язык для ИТ-специалистов» может быть интегрирован в рабочие программы дисциплины «Иностранный язык» (английский) и применим для решения задач повышения уровня учебной автономии, способности к самообразованию, развитие когнитивных и исследовательских умений, развитие информационной культуры при обучении студентов следующих направлений подготовки бакалавриата: 01.03.02 Прикладная математика и информатика, 02.03.03 Математическое обеспечение и администрирование информационных систем, 09.03.01 Информатика и вычислительная техника, 09.03.02 Информационные системы и технологии, 09.03.03 Прикладная информатика, 09.03.04 Программная инженерия, 10.03.01 Информационная безопасность, 38.03.05 Бизнес-информатика, 44.03.01 Педагогическое образование (направленность «Информатика»), 44.03.05 Педагогическое образование (направленность математика и информатика; направленность начальное образование и информатика).

Онлайн-курс «Деловая переписка на английском языке» будет интерес преподавателям дисциплины «Деловой иностранный язык» (английский), т.к. поможет организовать самостоятельную работу студентов по

изучению лексики, а упражнения, помогут проконтролировать степень самостоятельного освоения студентами материала онлайн-курса (выполненные упражнения преподавателю придется проверять самостоятельно, т.к. на автоматической проверки этих упражнений в онлайн-курсе не предусмотрено).

Онлайн-курс «Учитель английского языка» компании INTESOL будет интересен учителям и преподавателям, желающим подготовиться к сдаче сертификационного экзамена по программам, аккредитованным профессиональной британской ассоциацией специалистов по подготовке по английскому языку (UK ELT Awarding Body).

Библиографический список

1. Английский язык – 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.intuit.ru/studies/courses/2346/646/info> (дата обращения: 09.11.2018).
2. Английский язык. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.intuit.ru/studies/courses/2339/639/info> (дата обращения: 09.11.2018).
3. Английский язык для ИТ-специалистов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.intuit.ru/studies/courses/3691/933/info> (дата обращения: 09.11.2018).
4. Введение в грамматику английского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.intuit.ru/studies/courses/3570/812/info> (дата обращения: 09.11.2018).
5. Времена глагола Indefinite Simple и Continuous в английском языке. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.intuit.ru/studies/courses/3483/725/info> (дата обращения: 09.11.2018).
6. Деловая переписка на английском языке. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.intuit.ru/studies/courses/2347/647/info> (дата обращения: 09.11.2018).
7. Национальный Открытый Университет «ИНТУИТ» / Бесплатное образование. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.intuit.ru/> (дата обращения: 09.11.2018).
8. Учитель английского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.intuit.ru/studies/courses/4458/778/info> (дата обращения: 09.11.2018).

References

1. English – 3. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.intuit.ru/studies/courses/2346/646/info> (date of access: 09.11.2018).
 2. English. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.intuit.ru/studies/courses/2339/639/info> (date of access: 09.11.2018).
 3. English for IT specialists. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.intuit.ru/studies/courses/3691/933/info> (date of access: 09.11.2018).
 4. Introduction to English grammar. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.intuit.ru/studies/courses/3570/812/info> (date of access: 09.11.2018).
 5. Indefinite Simple and Continuous Tenses in English. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.intuit.ru/studies/courses/3483/725/info> (date of access: 09.11.2018).
 6. Business correspondence in English. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.intuit.ru/studies/courses/2347/647/info> (date of access: 09.11.2018).
 7. National Open University “INTUIT” / Free education. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.intuit.ru/> (date of access: 09.11.2018).
 8. English teacher. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.intuit.ru/studies/courses/4458/778/info> (date of access: 09.11.2018).
-

УДК 371:17

UDC 371:17

БОГОМОЛОВА М.И.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

E-mail: mariyabogomolova@mail.ru

ЩЕГЛОВА А.Е.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и управления, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

E-mail: alena_shcheglova@bk.ru

BOGOMOLOVA M.I.

doctor of pedagogical sciences, professor, department of the preschool and primary general education Ulyanovsk state pedagogical university name of I.N. Ulyanov

E-mail: mariyabogomolova@mail.ru

SHCHEGLOVA A.E.

candidate of pedagogical sciences, associate professor economy and management department Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk

E-mail: alena_shcheglova@bk.ru

ПРОБЛЕМА ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭТИКЕТА В РОССИЙСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВОСПИТАНИЯ В ПЕРИОД С XVIII ПО XX ВВ.

HISTORICAL VIEW OF THE PROBLEM OF EMERGENCE OF ETIQUETTE IN THE RUSSIAN THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION DURING THE PERIOD SINCE XVIII TO THE 20TH CENTURY

Историко-педагогический подход в исследовании проблемы возникновения этикета в России дает возможность ознакомиться с многообразием точек зрения, суждений в разные исторические периоды и соотнести с современностью.

Научная новизна заключается в том, что дается современная оценка значимости проблемы воспитания этикета, нравственного поведения, поведенческой культуры. В статье представлена характеристика содержания базовых понятий. Выделены прогрессивные подходы, показана их ценность для современной теории и практики воспитания.

Теоретическая значимость состоит в том, что внесен конкретный вклад в разработку историко-педагогических, теоретических основ воспитания.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов в практике отечественного воспитания.

Ключевые слова: «этикет», «поведение», «нравственность», «привычка», «поведенческая культура», «обычай», «традиции».

Historical and pedagogical approach in a research of a problem of emergence of etiquette in Russia gives the chance to get acquainted with variety of the points of view, judgments during the different historical periods and to correlate to the present.

Scientific novelty is that a modern assessment of the importance of a problem of education of etiquette, a moral conduct, behavioural culture is given. In article the characteristic of content of basic concepts is provided. Progressive approaches are allocated, their value for the modern theory and practice of education is shown.

The theoretical importance consists that the specific contribution to development of historical and pedagogical, theoretical bases of education is made.

The practical importance consists in a possibility of use of results in the practice of domestic education.

Keywords: «etiquette», «behavior», «morality», «habit», «behavioral culture», «customs», «traditions».

На протяжении длительного периода формирования федеральных отношений и образования многонационального Российского государства в развитии общественного и семейного воспитания педагогические идеи всегда отличались нравственной, патриотической направленностью.

Первая четверть XVIII века была переломным периодом в истории России, первым этапом в развитии русской культуры, науки просвещения. Преобразовательные реформы Петра I, отвечавшие назревшим потребностям русской жизни, способствовали

образованию независимого государства помещиков и торговцев. В этот период сущность порядка поведения заключалась еще в сохранении незыблемости устоев общества, в защите боярских привилегий и мужского приоритета. Но уже в недрах боярских традиций вызревали отдельные черты будущего порядка поведения в русском обществе. Руководящие позиции в области культуры и просвещения в это время занимала уже не церковь, как это было в XV – XVII веках, а государственная власть.

Со времен Петра I, в связи с экономическими и со-

циальными изменениями в жизни государства, в России начал складываться дворянский этикет, своеобразно сочетавший в себе русские допетровские обычаи и традиции с европейскими правилами поведения.

В целом преобразовательная деятельность дворянского правительства Петра I имела исторически прогрессивное значение, она содействовала более ускоренному развитию производительных сил, передовой культуры и просвещения. Заметно сократился экономический и культурный разрыв между Россией и Европой. Россия стала могущественной державой с мощным флотом и победоносной армией. На международной арене повысился авторитет страны, расширились и укрепились ее международные связи. При Петре I начал формироваться российский европеизированный придворный, военный и посольский этикет.

Интересным памятником, отразившим требования государства к воспитанию детей, является «Юности честное зеркало или показание к житейскому обхождению». В этом произведении представлен свод правил поведения. Ярко прослеживаются требования нравственного поведения детей. Например, «В первых наипаче всего должны дети отца и мать в великой чести содержать». Младый отрок должен быть бодр, трудолюбив, приличен и беспокоем». Говорится о смелости и отваге. «Прямой придворный человек имеет быть смел отважен и не робок» [2].

Широкое развитие получил этикет развлечений. Вносились коррективы в семейный быт и свадебную церемонию.

Таким образом, вместе с новой Россией рождались новые общественные отношения, а значит и новый церемониал. Петр I создал регулярные войска, составив для них Воинский устав, провел в жизнь «Табель о рангах всех чинов, Воинских, Статских и Придворных», принимал множество указов, определявших что надевать и как следует поступать. По его указанию Яков Брюс составил сборник поведенческих советов для воспитания молодого дворянства «Юности честное зеркало, или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов», вышедшее в свет в 1717 г. и популярное настолько, что за 6 лет оно трижды переиздавалось. Особенностью было то, что заимствованные из европейского этикета правила были конкретизированы и дополнены применительно к отечественной действительности и существовавшим в России нравам.

Правила этикета внедрялись Петром I соответствующими указами, содержащими угрозы наказания за их невыполнение, и в этом отношении, как и в Европе, этикет имел силу закона.

Во второй половине XVIII в. в лексикон дворянства активно вошло слово этикет. Открывались народные училища, совершенствовалось преподавание в кадетских корпусах, создавались частные и государственные институты женского образования, выходила в свет учебная и педагогическая литература. Благодаря этому в России произошли значительные изменения по всем направлениям поведенческой культуры.

В это время в русской дворянской семье также произошли значительные изменения. Господствующее положение стали занимать в государстве служилые дворяне – военные и штатские, а также развивающееся купечество. На первое место стали выдвигаться чин, заслуги лица перед государством, а не род и знатность происхождения, как это было раньше. Обязательная государственная служба стала главным источником существования семьи и получения различных привилегий. Воспитание и образование детей дворянства должно было формировать у них с раннего возраста внешние светские манеры, обучали их правилам приличия и иностранным языкам.

Изучение иностранных языков для России, вступившей в тесную взаимосвязь с Западной Европой, разумеется, было жизненной потребностью. Однако в практике семейного воспитания и обучения детей дворян, оно стало содой, средством отдаления привилегированных людей от народа. Дети дворян должны были говорить на иностранных языках не только для приобретения навыка, но и для того, «чтобы можно было их от других незнающих болванов распознать» (подлинные слова из «Юности честное зеркало»). Именно в это время в аристократических кругах зарождается низкопоклонство перед всем чужеземным и презрительное отношение к своему народному. Но вместе с тем многие общественные деятели, русские писатели, педагоги выступали за необходимость развития национальной культуры и просвещения, использования национальных традиций в воспитании детей [2].

Влияние западноевропейской, особенно французской культуры на российский быт и нравы значительно усилилось. В Санкт-Петербурге и Москве появились французские модистки, парикмахеры, воспитатели-гувернеры, открывались модные французские лавки и магазины.

Влияние французской культуры на российские нравы и этикет прослеживается в организации светских салонов по типу парижских, во время которых было принято говорить по-французски, и в том потоке переводных рыцарских романов и романтико-приключенческих повестей, которыми зачитывалась дворянская молодежь.

Все эти этикетные проявления – чинные и важные поклоны, реверансы, приветствия рукой, разнообразная атрибутика – создавали картину театрального спектакля, «постановки».

Выросло могущество Российской Империи, значительно расширились ее границы, преобразовалась экономика с учетом потребностей времени, изменился быт. В стране развивалось просвещение, проводилась в жизнь идея создания «новой породы людей», не знакомой с рутинностью прежних веков и достойной великих предначертаний Отечества.

Создание отечественного этикета, который не был копией европейского, а синтезировал в себе русские обычаи и европейские поведенческие нормы, стало одним из важнейших достижений русской культуры того

времени. Внимательно анализируя современные этикетные нормы, мы видим их общность с нормами XVIII в., ибо и сегодня сохранилась потребность учтвого и до-брожелательного общения между людьми.

Итак, в течение всего XVIII века в российском обществе формировался дворянский этикет, носителем которого был тип личности, ставивший в основу поведения, внешнего вида и стиля жизни культурные традиции, которые базировались на органическом соединении этических и этикетных норм.

В этот период в русской художественной и публицистической литературе произошли изменения в мировоззрении, нравах обычаях и в семейном воспитании детей, была показана та напряженная борьба, которая велась представителями прогрессивных сил общества с реакционерами, борьба нового со старыми традициями и привычками. Писатели XVIII века смотрели на литературу с педагогической точки зрения. Они видели в ней средство исправления нравов и воспитания человека. Остановимся на некоторых педагогических высказываниях деятелей и писателей первой половины XVIII века, которые показывают, с одной стороны, высоту исканий и достижений русской общественно-экономической мысли, с другой стороны, – живучесть старых взглядов на семейное воспитание детей.

Наиболее ярким примером смещения нового со старым являлось произведение Ивана Тихоновича Посошкова (1652 – 1725) «Отеческое завещание сыну».

И.Т. Посошков был сторонником реформ Петра I, отстаивал интересы купечества. Он высказывал ценные мысли о женщине, как помощнице и советчице мужа в жизненных делах, а не его рабыни. Задачи семейного воспитания и обучения детей Посошков ставил в прямую связь с их будущей государственной службой и тем самым выводил личность и воспитание из узкосемейных, замкнутых интересов, характерных для патриархальной семьи. Он требовал от родителей гуманного разумного руководства делом воспитания детей.

Видный экономист и публицист И.Т. Посошков в своей книге «Отеческое завещание сыну» в основу патриотического воспитания положил нравственное, трудовое и духовное (церковное) воспитание. Он выступал против засилия чужестранцев, низкопоклонничества перед Западом, требовал воспитывать молодежь в русских традициях, на родном языке.

И.Т. Посошков давал ценные советы по физическому воспитанию, рекомендовал воспитывать детей в духе гуманности и любви к ближнему, особенно к бедным и убогим людям. Но пути и средства воспитания им были указаны те же, что и в домостроевской педагогике XVI века (религиозное воспитание детей с раннего возраста, телесные наказания, запрещение игр и забав, особенно вне дома и т.д.).

Сильное влияние петровской эпохи сказалось на педагогическом мировоззрении известного ученого-историка, видного общественного деятеля петровского времени, выразителя интересов передовых слоев дворянства первой половины XVIII века Василия Никитича

Татищева (1686-1750).

В.Н. Татищев обращал внимание на нравственное воспитание детей. В его документе – инструкции «О порядке преподавания в школах казенных заводов», где изложены основы не только профессиональной, но и общественной подготовки юношества сочетаются гуманистические идеи эпохи Возрождения, традиции народной педагогики с элементами светского реального образования. Им были высказаны мысли о том, что люди всех сословий должны учиться.

Данный период характеризуется появлением новых прогрессивных идей о пустяках и средствах патриотического воспитания, об исправлении нравов, о воспитании человека, возрождении национального и гражданского самосознания народа. А также установление дипломатических отношений с другими странами.

Так, Федор Салтыков (г.р. неизв. – 1715) – видный государственный деятель, сторонник социальных, политических, экономических преобразований в России в своих «Пропозициях», адресованных Петру I, осветил проблему школьной реформы с учетом национальных особенностей. В главе VII «О школах и монастырях» он «для обхождения с разными народами» отмечал необходимость изучать латинский, греческий, немецкий, английский, французский языки.

Антиох Дмитриевич Кантемир (1708 – 1744) в «VII сатире о воспитании» признавал руководящую роль воспитания в развитии детей. Воспитание, по его мнению, – могущественный фактор, способствующий развитию ребенка с раннего возраста, когда впечатлительность особа велика.

А.Д. Кантемир указывал на необходимость воспитывать будущих сынов отечества, граждан, любящих свою родину. На первый план он выдвигал нравственное воспитание детей – «воспитание сердца». Одновременно большое значение он придавал и развитию разума посредством изучения детьми доступных знаний из области наук и искусств.

Он высоко оценивал воспитательную роль примера: «Пример – наставления всякого сильнее». Кантемир выступал против слепого подражания западу в быту. Сатиры Кантемира содействовали формированию педагогического мировоззрения в России.

Заслуживают внимания педагогические взгляды Александра Петровича Сумарокова (1717 – 1777), одного из первых критиков и теоретиков русской литературы. Он требовал, чтобы воспитание и обучение детей в семье и школе проводилось на родном языке, высоко ценил качества русского языка: «Язык наш сладок, чист, пышен, богат», «прекрасный наш язык способен ко всему». В своих сатирах он критиковал французманию русского дворянства, призывал молодежь уважать и развивать национальные традиции.

М.В. Ломоносов высоко ценил богатство, красоту, музыкальность родной речи. Указывал на значение «природных свойств», народности русского языка, считал, что они способствуют формированию патриотизма, любви к Родине, уважения к национальной культуре, и

несомненно, распространению грамотности и науки.

При этом Михаил Васильевич не умолял значения общения с другими странами. Для полноценного общения, по его мнению, необходимы объективные знания о жизни других народов. В связи с этим он большое внимание уделял изучению географии. В своей «Инструкции Географическому департаменту» М.В. Ломоносов отмечал необходимость собирать сведения обо всех странах мира, составлять карты, журналы, ежемесячные рапорты со всех концов страны. Большое значение он придавал изучению истории. В своем учебнике «Древняя Российская история от начала российского народа до кончины великого князя Ярослава (или до 1054)» он провозгласил идею о том, что все народы равны по героизму и величию (русский, римский, греческий) и отличаются лишь культурой.

Во второй половине XVIII века вслед за Ломоносовым, Н.И. Новиков активно боролся за национальную культуру, науку и просвещение, за формирование национального самосознания русского общества. Он высказывал правильную мысль о том, что систему воспитания надо строить на основе идеи народности, учета положительных черт характера русского народа.

А.Н. Радищев решительно выступал против свойственного некоторым дворянам пренебрежительного отношения к отечественной культуре, против их чрезмерного увлечения французским языком, и считал, что истинным патриот должен в совершенстве знать родной язык.

В произведениях А.Н. Радищева особенно большое место занимают вопросы морали и воспитания морально-волевых черт личности «сына Отечества». Он был зачинателем новой морали. Пытаясь возможно полнее и конкретнее определить основные качества новой морали, Радищев обращался к народу, к его мудрости, к его поведению.

В своем «Путешествии из Петербурга в Москву» А.Н. Радищев с большой любовью и теплотой рассказывает о многочисленных поступках простых людей, проникнутых исключительно высоким благородством души. В ряде глав «Путешествия...» Радищев тепло рисует народ, крепостных крестьян. Простые люди терпеливо переносили обиды и оскорбления, но, по Радищеву, они не могут, да и не должны, терпеть их без конца.

Итак, А.Н. Радищев рекомендовал воспитывать и укреплять в подрастающем поколении морально-волевые качества, в основном типичные для простого русского народа. В воспитании положительных черт личности высоко ценил роль положительного примера.

Как и в прежние времена, в XVIII веке, воспитывалось четкое осознание себя в общественной иерархии: знать и понимать свое место в обществе, разумно оценивая превосходство тех, кто выше по положению, воздерживаясь от сближения с ними и проявляя скромность. В этикете по-прежнему существовало множество степеней и оттенков. Отношения между незнакомыми или знакомыми, друзьями или родственниками, лицами, различными по полу, возрасту, должности, чину, выдвигали

на первый план те или иные этикетные правила. Но в любом случае требовались уважение и предупредительность, скромность и сдержанность, а также строгое внимание к своему внешнему виду, манерам и речи.

Как видим, в течение всего XVIII века в трудах прогрессивных педагогов были высказаны ценные мысли о важности воспитания детей с раннего возраста, используя для этого средства народной педагогики, опыт народного воспитания. В разные годы по-разному определялась цель воспитания: воспитание патриота-гражданина, полезного человека своему народу (М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков); во второй половине XVIII века впервые теоретически был обоснован идеал патриота-революционера, «сына отечества» (А.Н. Радищев); педагогика И.И. Бецкого и Ф.И. Янковича была направлена на изолированное (правильное) воспитание «новой породы людей», которая, в свою очередь, правильно воспитала бы своих детей. В связи с такими установками разрабатывались проекты, организовывались новые типы воспитательно-образовательных учреждений для детей дворян, а для детей-сирот – воспитательные дома. Для всех воспитательно-образовательных учреждений предварительно разрабатывались и обсуждались планы, уставы, руководства для учителей, правила для учащихся. Соблюдение этикета и воспитание культуры нравственного поведения у детей в семье и учебно-воспитательных учреждениях продолжали оставаться приоритетными.

В начале XIX века в России отчетливо выявились противоречия между новыми производительными силами и старыми феодально-крепостническими производственными отношениями.

Объективным отражением растущего протеста народных масс против произвола царизма было развитие революционно-освободительной мысли в России.

Открыто заявили свой протест самые выдающиеся деятели дворянского периода освободительного движения – декабристы.

Вместе с тем этикет стал пониматься как свод формальностей, касающихся внешности и образа действий. Чаще говорили о хорошем тоне, хороших манерах. Широкое развитие получила педагогическая теория «быть и казаться». Воспитатели дворянских детей считали, что воспитанников следует научить скрывать свои истинные чувства, уметь владеть собой и демонстрировать в обществе только красивые внешние манеры, нимало не задумываясь над истинностью и искренностью чувств, то есть не быть, а казаться добрым, любезным, приятным. Но ряд прогрессивно мыслящих педагогов и общественных деятелей выступали против этой ошибочной воспитательной теории. Среди них можно назвать В.Г. Белинского, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского.

Каждое сословие формировало свои правила поведения и придерживалось их. Дворянство постепенно уступало экономические и политические позиции в жизни страны, но влияло на всю социальную атмосферу общества, включая и развитие этикета. Дворянский этикет являлся эталоном поведения, хотя наряду с ним

существовал купеческий, разночинный, мещанский. К концу XIX в. многие богатые купцы, подражая дворянству, стали одеваться по последней европейской моде, отказавшись от купеческого платья, обставляли свои дома на дворянский лад, посещали клубы, устраивали приемы, званые обеды, балы и маскарады, собирали коллекции картин и библиотеки.

В общественное сознание широко внедрялся этикет мещанского сословия, во многом копирующий внешнюю сторону дворянского, но не перенимавший его внутренней этической и эстетической основы.

Черты дворянского этикета были основополагающими для русского общества и в конце XIX в. Этикет рассматривался как соблюдаемое во всех случаях жизни «знание приличий, умение держать себя в обществе так, чтобы заслужить всеобщее одобрение и никаким из своих действий не оскорбить людской слабости». Основу этикета XIX в. составляли вежливость и учтивость, такт и благопристойность [6, с. 7-8].

Со второй половины XIX в. усилила свое влияние на все стороны жизни страны буржуазия. Она формировала порядок поведения, основанный на товарно-денежных отношениях, что нашло отражение в литературе, освещавшей нормы и правила поведения класса предпринимателей. В книге «Правила светской жизни и этикета. Хороший тон» одна из глав посвящена отношению к труду. В соответствии с потребностями времени в книгу по этикету введены нравоучения о порядке и экономии.

В конце второго десятилетия XX в. коренным образом изменились условия российской жизни, возникли новые поведенческие правила и нормы, основанные на принципе: кто был никем, тот станет всем. Были уничтожены светский этикет столичного дворянства и патриархальные традиции русской провинции. Услужливость кавалеров перед дамами потеряла свою значимость, так как отношения между мужчиной и женщиной строились на принципах товарищества. Высмеивалось и даже наказывалось внимание к своему внешнему виду. Неграмотная народная масса не понимала сущности и значения этикета, считая его ненужной роскошью старого мира.

Выход новой России на международную арену потребовал возвращения европейского этикета в среду дипломатических, высших партийных и государственных работников. Вместо продуманной поведенческой системы, вырабатывавшейся в течение двух веков, формировался новый, советский порядок поведения, в основе которого лежали классовые пролетарские интересы, своеобразно сочетавшиеся с выборочными правилами прежних этикетных традиций. Новое время поставило перед социалистическим обществом задачу формирования нового поведенческого порядка. Слово этикет при-

менялось только в дипломатических и государственных сферах. Существовало убеждение, что этикет – это порядок поведения, принятый при дворе монарха и среди дипломатов. В социалистическом обществе использовалось понятие *культура поведения*, правильное по сути, ибо этикет – это и есть выработанное человечеством достижение в области поведения и общения.

Воспитанию этикета, культуры поведения всегда уделялось внимание. В семье, в детских воспитательных и образовательных учреждениях формировались основы поведенческой культуры социалистического общества. К сожалению, нередко, обращая внимание на обязанность вести себя в обществе определенным образом, не формировалась сознательная потребность в культурном поведении. Объясняя, как надо вести себя, не говорилось, почему так надо, мало обращалось внимание на влияние поведенческой культуры на внутренний мир человека, на развитие человеческих взаимоотношений. В последнее десятилетие понятие этикет снова начинает приобретать широкое звучание.

Подводя итоги исторического обзора формирования и развития отечественного этикета, выделим три основных этапа:

- патриархальный (IX-XVII вв) – время поведенческой культуры Древней и Средневековой Руси;
- дворянский (XVIII-начало XX вв) – время формирования и развития дворянского этикета;
- современный (XXI век) – время формирования и развития социалистического и постсоциалистического этикета.

Внутри каждого из этапов происходили значительные изменения, существовали различные социальные направления, главной сутью которой являлись отражение и защита интересов правящих групп или классов.

Таким образом, теоретический анализ истории русского этикета показал, что проблема возникновения этикета являлась актуальной во все времена, вначале этикет определялся как соблюдение порядка поведения, построенного на благопристойности, учтивости и приятности обхождения.

Российский этикет складывался как своеобразное сочетание русских обычаев и традиций с европейскими поведенческими правилами.

Современное понимание слова «этикет» близко к первоначальному и означает установленный в обществе порядок поведения, включающий в себя совокупность поведенческих правил, регулирующих внешние проявления человеческих взаимоотношений: в обхождении с окружающими, обращениях и приветствиях, поведении в общественных местах, манерах и внешнем облике человека.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия. СПб.: Норинт. 2000. 1456 с.
2. Богомолова М.И. Концепция развития и воспитания ребенка в истории педагогических учений. Казань. 2001. 408 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т.4. М.: Русский язык. 1982. 688 с.
4. Курочкина И.Н. История российского этикета. М., 1998.
5. Курочкина И.Н. Этикет для детей и взрослых. М.: Академия. 2001. 256 с.

6. *Светозарская К.* Светский человек. Л. 1991.
7. Словарь по этике. Под ред. И.С. Кона. М.: Издательство политической литературы. 1993. 445 с.
8. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции): учебное пособие. /Составитель и автор вводных очерков С.Ф. Егоров. М.: Просвещение. 1986. 432 с.
9. Этикет: умение жить и вести себя дома, в семье и в обществе. М.: Цитадель-Триада. 1996. 244 с.

References

1. Big encyclopedic dictionary. M.: Big Russian encyclopedia. SPb.: Норинт. 2000. 1456 p.
 2. *Bogomolova M.I.* The concept of development and education of the child in the history of pedagogical doctrines. Kazan. 2001. 408 p.
 3. Dal' V.I. . Explanatory dictionary of living great Russian language. T.4. M.: Russian. 1982. 688 p.
 4. *Kurochkina I.N.* History of the Russian etiquette. M, 1998.
 5. *Kurochkina I.N.* Etiquette for children and adults. M.: Academy. 2001. 256p.
 6. *Svetozarskaya K.* Secular person. L. 1991.
 7. The dictionary on ethics. Under the editorship of I.S. Kohn. M.: Publishing house of political literature. 1993. 445 p.
 8. The anthology of history of school and pedagogics in Russia (before Great October socialist revolution): manual. / Originator and author of introduction sketches S.F. Egorov. M.: Education. 1986. 432 p.
 9. Etiquette: ability to live and behave at home, in family and in society. M.: Tsitadel-Triada. 1996. 244 p.
-

УДК 94 (47) (072.8)

UDC 94 (47) (072.8)

ВОРОНКОВА Л.В.

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

E-mail : pedagog57@mail.ru

ГРИШКИНА Д.А.

студентка 1 курса магистратуры исторического факультета, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail : darya_grishkina@mail.ru

VORONKOVA L.V.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Orel State University

E-mail : pedagog57@mail.ru

GRISHKINA D.A.

1st year student of the Faculty of History, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education, Orel State University

E-mail : darya_grishkina@mail.ru

ОБРАЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И СОВРЕМЕННАЯ ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В США

THE IMAGE OF THE EDUCATIONAL SPACE AND MODERN EDUCATIONAL POLICY IN THE UNITED STATES

В статье представлен анализ американской системы образования и проблем, существующих в образовательном пространстве Соединенных Штатов Америки. Авторами, посредством изучения источников, выявлены особенности и перспективы реформирования образования в рассматриваемой стране.

Ключевые слова: образовательное пространство, система образования, уровни обучения, образование в США, политика в области образования, реформирование американского образования.

The article presents an analysis of the American education system, and problems in the educational space of the United States of America. The authors, through the study of the sources, the peculiarities and prospects of education reform in the country concerned.

Keywords: educational space, education system, levels of education, education in the United States, educational policy, reform of American education.

Образование – это своеобразное оружие государства в современном мире. Именно от его качественных характеристик зависит трансформация социально-экономической, политической и других сфер общественной жизни. На данный момент общепризнано считать Соединенные Штаты Америки единственной мировой державой. Её статус в дальнейшем будет зависеть от состояния образовательного пространства, в котором воспитывается будущее нации.

Понятие образовательное пространство широко используется в различных педагогических научных исследованиях и разработках, однако универсального определения учеными выработано не было. За основу возьмём два определения, которые раскрывают сущность данного явления. Первое предложено Р. Е. Пономаревым, считающим образовательное пространство «местом, охватывающим человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры» [13, с. 45]. Второе определение рассматриваемого явления предложил Б.П. Черник. Он понимает под образовательным пространством «многокомпонентную и многоуровневую систему, включающую в себя не только отдельные школы, вузы, научные центры, управленческую структуру со средствами обучения, мебелью и

оборудованием, но и специфические условия, факторы, связи и взаимодействия субъектов образования, определяющие характер педагогических процессов» [20, с. 130, 131].

Таким образом, чтобы ответить на вопрос о состоянии образования как скрытого оружия США важно воссоздать образ образовательного пространства данного государства, а также выявить особенности политики в области образования, которая отвечает за поддержание и совершенствование этого вида оружия. Начнем с характеристики системы образования, как ядра образовательного пространства.

В силу ряда исторических причин система американского образования децентрализована. В Конституции США нет статей, касающихся вопросов образования, они находятся в ведении правительств пятидесяти штатов. Основная же задача министерства образования – распределение и управление использованием средств федерального бюджета.

Система образования в США трехуровневая:

1. Дошкольный уровень. Он предназначен для детей от трех до пяти лет и представлен в виде государственных и частных учреждений, похожих на российские детские сады. Однако данный уровень образования в Америке не является обязательным.

2. Школьный уровень. Включает в себя три ступени: начальную школу, среднюю и высшую (старшую) школы. Учреждения каждой ступени школьного образования могут быть государственными и частными. Кроме того, возрастает роль домашнего обучения в рамках данного уровня образования. Охарактеризуем основные особенности обучения детей на разных ступенях американского школьного образования.

В начальной школе практически все уроки ведет один учитель. Особенностью обучения в начальной школе США можно считать использование широкого спектра художественных проектов, экскурсионных и развлекательных форм обучения. Также в начальной школе распространена практика группирования и дифференцирования учащихся в классе, например, на «кружках» и «головастых».

Средние школы бывают: академическими, профессиональными и многопрофильными. В итоге, общеобразовательная подготовка выпускников в этих учреждениях различна. В средней американской школе учитель преподает один предмет. При этом обучающиеся вправе выбрать самостоятельно один – два предмета. Практика дифференцирования школьников на данном этапе обучения продолжается.

Образование в высшей школе направлено либо на выполнение минимальных критериев для получения диплома (их устанавливает школа), либо на выполнение требований выбранного вуза касательно образовательной программы. Большинство известных вузов в правилах приема четко указывают список предметов, которые должен пройти в школе будущий абитуриент. На этой ступени школьного образования расширяется спектр выбираемых обучающимися учебных дисциплин.

В исследовании американского педагога Джона Гудлэда отмечен низкий уровень разнообразия используемых педагогами методов обучения [2, p.159]. В качестве наиболее распространенных видов учебной деятельности американских школьников среднего и высшего уровня он указывает: лекционные занятия, выполнение письменных работ и подготовка к выполнению заданий. Однако данное исследование проводилось во второй половине двадцатого века, до того как образовательные учреждения начали снабжать ИКТ - технологиями, поэтому можно добавить к новым и часто используемым видам деятельности, например, просмотр обучающих фильмов и ответы на вопросы по их содержанию.

Одной из основных особенностей второй и третьей ступени американского школьного образования является высокий статус внеурочной деятельности обучающихся. Она не подпадает под действие общей учебной программы, но находится под контролем школы.

3. Уровень высшего образования. Он предназначен для выпускников школ, решивших продолжить свое обучение. Существует несколько видов высших учебных заведений: колледжи, в которых научно-исследовательская работа отодвинута на второй план и университеты. В свою очередь университеты делят-

ся на частные и университеты штатов. Как правило, университеты штатов уступают в престиже частным университетам. Работа университетов и колледжей базируется на следующих принципах:

- гибкости учебных программ, а также их быстрой адаптации к различным потребностям участников педагогического процесса;
- многообразии форм обучения;
- высокой демократичности;
- свободе выбора студентом программы и формы обучения.

В США высшее образование не носит рестриктивного характера. Так, студент, поступая на факультет физики, может проучиться там два-четыре года, затем пару лет поработать, например, в «Корпусе мира» и начать обучение заново уже на другом факультете [6, с. 155].

В целом, американская система образования имеет высокий уровень развития. Однако это не означает, что в образовательном пространстве США отсутствуют проблемы. Уже давно относительно качества образовательных услуг в американском обществе ведутся ожесточенные дискуссии. При этом на наличие серьезных проблем указывают все. Рассмотрим основные из них.

Первая проблема американского образовательного пространства связана с вопросом о равных образовательных возможностях. Он выражен в нескольких аспектах.

Уровень образования является одним из критериев определения статуса человека в современном постиндустриальном обществе, о чем говорится, например, в исследовании американского социолога Ллойда Уорнера [4, p. 90]. Для принадлежности к «высшему-высшему» классу Америки практически необходимо получить среднее образование в частной престижной школе и быть выпускником университета из «Лиги плюща». Возникает вопрос: равные ли образовательные возможности у учеников из богатых и бедных семей? Например, для студентов «Академии Филлипса в Эксетере» даже был создан уникальный способ обучения – «Стол Харкнесса». В распоряжении обучающихся: центр развития академических навыков, галерея изобразительного искусства художников США, видеолaborатория, музей археологии, 2 хоккейных поля, бассейн, 18 теннисных кортов, лодочная станция. [19]. Располагает ли такими ресурсами обычная государственная школа? Ответ на вопрос очевиден.

Кроме того, на зачисление в школу ученика влияет географический фактор. Школы финансируются из местного бюджета, основную часть поступлений которого составляют налоги на недвижимость, следовательно, там, где недвижимость дороже, у школ бюджет выше и наоборот. Школы в богатых районах обладают большими ресурсами для обучения детей.

Ранее уже было упомянуто о применении дифференциации и группирования в системе школьного образования в США. Эти положения влияют на доступ молодых американцев к знаниям и приводят к расколу учебной программы, который об-

наружил в своем исследовании Джон Гудлэд – на профессионально-технические и академические программы. По статистике непропорционально много детей из бедных семей и меньшинств оказываются в программах профессионально-технических направлений, которые подготавливают к определенным местам работы (зачастую низкооплачиваемым).

«Дети – это основной наш природный ресурс» – сказал в начале XX века президент США Герберт Гувер. Бережно ли относится американское общество и государство к этому ресурсу? Обратимся к статистике. Более половины чернокожих молодых людей, которые посещают городские средние школы, не получают диплом. Из них почти 60% отправятся в тюрьму в какой-то момент. Такие же цифры в статистических данных о латиноамериканцах. Перепись населения США показывает, что 38% отсеянных из средней школы учеников, находятся за чертой бедности. Понятно, что диплом средней школы – это фактически билет на более высокий заработок [1, р. 115]. А государство обрекает свой же наиважнейший ресурс на бродяжничество. 13,3 млн. бездомных детей. И это, несмотря на то, что еще с 80 годов прошлого века педагогика США была переориентирована на концепцию поликультурности [5, с. 76].

В вопросе о равных образовательных возможностях следует учитывать и расположение американских школ (городские, сельские), их численность, качество образования учителей, соотношения учителей с академическими предметами и профессионально-техническими, различия в учебных планах. Именно эти условия влияют на качество образования и равенство образовательных возможностей.

Вторая проблема американского образовательного пространства – цели и содержание образования.

«Стоит признать, что школа будет продолжать оставаться жизнеспособным и уважаемым учебным заведением, если мы определим ее миссию более точно, включив только те образовательные задачи, которые больше никто не может выполнить» – указывает в своем исследовании Джон Гудлэд [2, р.97]. Однако количество решаемых школой задач неуклонно растет. Каждая школа устанавливает свои образовательные цели. Элемент «цели образования» в федеральном стандарте формулируется так расплывчато, что построить целенаправленный процесс обучения и воспитания на его основе практически невозможно. Как и невозможно говорить об оптимизации ныне используемых дидактических систем [7, с. 172].

Несмотря на это, одна ярко выраженная цель школьного обучения определена более конкретно, чем другие. Это подготовка к стандартизированному тестированию, наличие которого в последние годы становится все более спорным. Американский ученик, в итоге, заканчивает школу с минимальными знаниями по предметам и с «максимальными» навыками прохождения тестов.

Содержание американского школьного образования также вызывает некоторые вопросы. Так, прослеживается тенденция к уменьшению количества школьных ча-

сов, уделяемых на изучение академических предметов. На это, например, обращает внимание бывший школьный учитель Уильям Ллойд: «Дети могут не уметь хорошо читать, писать и считать, но они знают абсолютно всё о защите окружающей среды и борьбе с дискриминацией» [9].

Эти и другие отрицательные стороны содержания американского образования позволяют правительству идеологизировать образование, и в дальнейшем, и манипулировать общественным сознанием выпускников-граждан. Вот как высказался о качестве американского образования Збигнев Бжезинский – бывший советник президента США по национальной безопасности при президенте Картере: «...американский народ крайне невежествен. ... возьмите географию... Примерно 52% нынешних абитуриентов американских колледжей не могут показать на карте, где находится Вашингтон. 70% поступающих в высшие учебные заведения в 2003-2010-х годах не могли найти Ирак – страну, с которой мы воевали! Вы улыбаетесь. Но это вовсе не смешно. Отсюда невероятно легковесное отношение большого числа американцев к вопросам внешней политики...» [18].

Третья проблема американского образовательного пространства – статус учителей и преподавателей в американском обществе.

Если в странах Скандинавии, которые являются экономическими партнерами США, учителям предоставляется статус, сравнимый с положением врачей, юристов и других высокоуважаемых профессионалов, то в американском обществе прослеживается отсутствие уважения к представителям данной профессии. «Мы платим суровую цену за наше пренебрежение учительской карьерой» – отмечает Джон Гудлэд [3, р.21].

Несмотря на то, что заработная плата учителей равняется среднему заработку по стране, они и преподаватели становятся одной из самых больших групп специалистов, нуждающихся в талонах на питание. Ведь при оценке доходов учителей и преподавателей следует помнить, что многие выплачивают долг за обучение, а стоимость жизни в США неуклонно растет.

Еще один аспект рассматриваемой проблемы – подготовка педагогов. Она ведется, во-первых, «вчерашними» методами. Во-вторых, само педагогическое образование среди абитуриентов американцев является не престижным. Это связано с высоким уровнем стоимости обучения, сокращением финансирования данного сектора высшего образования.

Повышению статуса педагога в Америке и популярности педагогического образования не способствует возрастающая демонизация профсоюзов учителей.

Конфликт между обществом, бизнес-элитами и учителями нередко выливается в массовые забастовки профсоюзов учителей. Например, в феврале 2018 года около 35 тысяч учителей из Западной Виргинии начали протестовать против низких зарплат и возросших цен на здравоохранение. В Кентукки учителя добились выделения дополнительных средств на образовательную сферу, но

губернатор Мэтт Бэвин наложил вето на законопроект, назвав учителей эгоистичными и близорукими, требующими больше, чем они заслуживают [15]. В итоге мы наблюдаем, что в стране, люди которой воспитывают и обучают будущее демократии, оказались в затруднительном положении и постоянно сталкиваются с безразличием государства, общества и представителей бизнеса.

Четвертая проблема американского образовательного пространства касается системы финансирования и долгов студентов за образование.

Американская школа находится в прямой финансовой зависимости от Федерации. Отношения в образовательной, да и вообще социальной сфере, здесь подчиняются законам рынка. Допустим, если школа обслуживает недостаточное количество учеников, и затраты на отопление, зарплаты и т.п. высоки и невыгодны сообществу, школы закрывают.

Это явление приняло в последнее десятилетие большой размах в США. Например, широкий резонанс в американском обществе произвело закрытие более 50 государственных школ в родном городе Барака Обамы – Чикаго и, в первую очередь, в афроамериканских кварталах – под предлогом того, что они были «не дозаполнены». Рама Эмануэль предпочел в городе-банкроте потратить 55 миллиардов долларов на гостиницу и 300 миллионов на баскетбольную арену для частных университетов.

Второй аспект, связанный с финансами – это платное высшее образование, которое считается одним из самых дорогих в мире. Многие студенты учатся в долг, который не в состоянии выплатить. «Долговое обязательство, насилие, корпоративные и государственные способы слежки используют, чтобы деполитизировать студентов, лишить их возможности веры в более справедливое общество» –отмечает известный американский профессор Анри Жиру [1, р.190].

Пятая проблема американского образовательного пространства – насилие в школах.

Эта проблема включает в себя не только привычных хулиганов, которые есть в каждой школе, но и серьезные случаи, когда учащиеся приносят с собой в школу оружие, ведь ношение огнестрельного оружия разрешено Второй поправкой Конституции США. Согласно социологическим опросам около 6% школьников приносят в школу оружие и 5% учащихся из-за опасности не приходят в школу. Вместо того, чтобы выявить причины кровавых случаев, связанных с расстрелом школьников школьниками, власти снабдили американские школы металлодетекторами, камерами наблюдения, большим присутствием полиции в школьных коридорах. В результате мы имеем образ, в котором современные американские школы выглядят как тюрьмы, со своими надзирателями и преступниками. А те небольшие средства, выделяющиеся школам, тратятся не на усовершенствование навыков чтения и математики и повышение зарплаты учителей, а на обустройство этих тюрем.

Еще один аспект рассматриваемой проблемы – отсутствие качественной системы проверки потенциальных школьных работников. Несмотря на то, что законы

запрещают бывшим преступникам работать в школах, они вновь и вновь устраиваются на должности учителей, охранников, водителей желтых автобусов и уборщиков. Это приводит к тому, что с наступлением школьного сезона сотни детей и подростков становятся жертвами педофилов, грабителей и садистов.

Таковы самые яркие проблемы американского образовательного пространства. Они распространены на огромной территории численностью населения в 327 млн. человек, относящих себя к разным расам, этносам и конфессиям. И эти обстоятельства придают проблемам еще больше остроты.

В итоге, если ставить вопрос о совершенстве образования как оружия США, то он на данном этапе развития американского общества будет отрицательным.

Однако образовательная сфера США не стоит на месте. Динамику её развития можно проследить с помощью исследований Программы развития Организации Объединенных Наций. Так, в рейтинге стран мира по уровню образования за 2018 год США занимали 8 место, а за 2015 год – 16 место; в рейтинге эффективности национальных систем образования за 2016 год страна занимала 1 место, за 2012 – 14 место [17]. Таким образом, мы видим, что за последние годы США поднялись в этих рейтингах. Это связано с некоторыми успехами образовательной политики государства. Рассмотрим её основные направления за последние двадцать лет.

В первую очередь, нужно отметить, что президенты от обеих правящих партий – республиканской и демократической – регулярно в своих программных выступлениях касаются вопросов образования. Основная цель реформ образования: обеспечить конкурентоспособность Америки на международном уровне. Проанализировав программы по усовершенствованию системы образования в последнее десятилетие двадцатого века, а также в период президентства Джорджа Буша младшего, выделим следующие приоритетные направления политики в данной области:

- инвестиции в «человеческий капитал», то есть рост государственных расходов в сфере образования, переподготовки рабочей силы, но при более строгом споре;
- оснащение образовательных учреждений высокими технологиями, создание высокотехнологичной обучающей программы для школ;
- доступ учителей к непрерывному образованию;
- стать первыми в мире по подготовке в области математики и естественных наук [11];
- свобода школы от наркотиков, алкоголя, насилия, несанкционированного огнестрельного оружия, обеспечение необходимой дисциплины для эффективного обучения;
- акцент на стандартизированном тестировании, от результатов которого будет зависеть финансирование;
- стратегии интернационализации образования, а также процесс реализации программ Болонского процесса [14, с. 4-6].

Таким образом, в рассмотренных программах было

поднято большинство обозначенных выше. Но были ли они решены в полном объеме? Некоторые ключевые проблемы так и остались, даже усугубились. Так, школа не стала свободной от насилия, а новый вид насилия и унижения можно найти в примерах беззакония со стороны полиции. Кроме того, сохранилась проблема качества содержания знания. Например, по данным **Международной программы** по оценке образовательных достижений учащихся за 2015 год США на 40 месте по математической грамотности, по естественно-научной грамотности на 25, по читательской грамотности на 24 месте [12]. Затраты на образование достигли максимального пика в 2003 году – 5,5 % от ВВП. А уже к 2015 году составляли – 4,4 % ВВП [10]. Возникшее накопительное образование негативно повлияло как на обеспечение равных образовательных возможностей, так и на содержание образования.

Следует отметить, что почти все президенты США, от Д. Эйзенхауэра до Д. Трампа, предпринимали усилия для повышения качества образования и разрабатывали свои программы, из которых ни одна не была реализована полностью. Наибольшие успехи были достигнуты в реформах высшего образования, которое занимает по качеству первое место в мире [15].

Целесообразно будет охарактеризовать американскую образовательную политику последнего десятилетия, чтобы выявить новые направления реформирования.

Администрация Барака Обамы в области дошкольного и школьного образования осуществила следующие преобразования:

- Во-первых, в 2015 году был принят законопроект «Каждый ученик успешен». Он отвергает оценивание успешности школ и студентов по результатам тестов. Новым показателем становится успешность и готовность каждого ученика к колледжу, университету, карьере. Частью реформы образования стала программа «Гонка к вершине». Она поддерживает инновационные проекты в школах, новые методики обучения, качественные прорывы в сфере образования конкретных школ, педагогов и учеников.

- Во-вторых, были введены «*Общие основные государственные стандарты инициативы*». В них даны количественные показатели по английскому языку и математике в каждом классе от детского сада до средней школы, указывается, что должны знать на каждом уровне обучения ученики, и перечисляются навыки, которые они должны приобрести для поступления в колледж или для начала карьеры.

В области высшего образования администрация Б. Обамы в 2010 году приняла закон о совершенствовании образования, вносивший изменения в систему кредитования студентов. Был установлен лимит на размер выплат – максимум 10% от заработной платы. Согласно программе бывшего президента, если заёмщикам, которые добросовестно выплачивали кредит, не удалось погасить его в течение 20 лет, оставшаяся сумма долга сгорает.

Политика в области высшего образования имела

временный успех. Увеличение государственных расходов позволило снизить цены в государственных и частных учреждениях высшего образования в 2008/09 и 2009/10 учебных годах, после чего рост цен, хотя и меньшими темпами, возобновился [8, 71 С.].

Таким образом, нынешнему президенту досталась в наследство все еще проблемная система образования. Говорить о политике в сфере образования Администрации Д. Трампа, а тем более оценивать ее, пока преждевременно. Ведь единственное, что он успел сделать, так это рассориться с президентским комитетом по культуре и образованию и **отозвать рекомендации университетам, согласно которым те принимают в льготном порядке абитуриентов расовых и национальных меньшинств**. Позитивная дискриминация Трампу и многим республиканцам не нравится потому, что она ставит права отдельной расовой, этнической или гендерной группы выше прав индивида.

Укажем основные элементы предвыборной программы Дональда Трампа, которые касаются направления реформирования образовательного пространства Америки:

1. Сокращение расходов на образование. По мнению республиканцев, один универсальный подход на всех не работает: диктовать из Вашингтона, чему учить детей в Калифорнии, нельзя.

2. Отмена государственной монополии на образование. Полностью отказаться от тестирования Трамп не призывает. Зато настаивает на том, чтобы оценки учащихся ещё активнее использовались для денежного поощрения или наказания учителей (и конкуренции школ).

3. Свобода выбора школ. Новая программа призвана вызвать детей - в том числе из бедных семей - из плена плохих государственных школ.

4. Решение вопроса со студенческим долгом. Трамп намерен заставлять колледжи и университеты снижать затраты и стоимость обучения. И, само собой, ослабить роль государства в кредитовании студентов.

Оценивая положения предвыборной программы Трампа относительно реформирования образования можно предположить, что вряд ли все проблемы, существующие в образовательном пространстве США, будут решены, за один – два срока президента. Да и могут ли они быть решены на данном этапе исторического развития? Ведь на них накладываются другие характерные для американского государства проблемы: полиэтничность и поликультурность, проблема этнокультурных аутсайдеров, проблема нелегальной миграции, большой численности населения (третьей в мире на начало 2019 года).

Кроме того, данные проблемы не смогут быть решены без создания коалиции государства, общества, бизнеса, школы и других образовательных акторов, которые будут заинтересованы в трансформации образовательного пространства. На настоящий же момент времени мы видим, что общего для всего американского государства плана реформирования образования, которое станет оружием будущего, нет.

Библиографический список

1. *Giroux Henry A.* Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism / Henry A. Giroux. London: Peter Lang, 2015. 205 с.
2. *Goodlad John.* A Place Called School / John Goodlad. New York: McGraw-Hill Book Company, 1984. 476 с.
3. The teaching career / John I. Goodlad and Timothy J. McMannon [et al.]. – Teachers College, Columbia University, New York and London, 2004. 224 с.
4. *Warner W.L., Meeker M., Eells K.* Social Class in America: a Manual of Procedure for the Measurement of Social Status / W.L. Warner, M. Meeker, K. Eells. Chicago: Science Research Associates, 1949. 292 p.
5. *Баранова Е.Б.* Поликультурное образование и воспитание в США и Канаде / Е.Б. Баранова // Интеграция образования. 2011. №4. С. 73-79.
6. *Барбашин М. Ю.* Институты высшего образования и социальные дилеммы (компаративный анализ российской и американской систем) / М.Ю. Барбашин // Педагогика и просвещение. 2013. №2(10). С. 151-158
7. *Беспалько В.П.* Реформируется ли образование? / В. П. Беспалько // Экономика образования. - 2011. - №4. - С. 168-176.
8. *Варивончик И.В.* Социально-экономические итоги президентства Б. Обамы. [Электронный ресурс] // Интернет журнал Белорусского государственного университета. История. 2017. - №2. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/187111/1/Journal%20of%20the%20Belarusian%20State%20University.%20History.%202017.%20No.%202-069-075.pdf>
9. Главные проблемы американских школ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://perevodika.ru/articles/19659.html>. - (Дата обращения: 25.01.2019)
10. Государственные расходы на образование, всего в Соединённых Штатах Америки [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://ru.countries.world/Соединённые_Штаты_Америки/Государственные_расходы_на_образование,_всего-536_129.html. - (Дата обращения: 25.01.2019)
11. *Демченко С.В., Ницевич В.Ф.* Образовательная политика США в контексте американских национальных интересов [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Вестник МГОУ». 2013. №1. Режим доступа: www.evestnik-mgou.ru. - (Дата обращения: 25.01.2019)
12. Международный статистический центр [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.timss.org>. - (Дата обращения: 25.01.2019)
13. *Пономарев Р.Е.* Образовательное пространство: Монография / Р.Е. Пономарев. М.: МАКС Пресс, 2014. 100 с.
14. Послание Президента США Билла Клинтона Конгрессу США на 2000 год «О положении в стране» / Неофици. пер. с англ. - ИТАР-ТАСС. М.: Издательство Государственной Думы РФ, 2000.
15. Р. Фокс. Новые протесты в США: что заставило выйти на улицы сотни тысяч школьных учителей [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://rtvi.com/stories/novye-protesty-v-ssha-chto-zastavilo-vyyti-na-ulitsy-sotni-tysyach-shkolnykh-uchiteley/>. - (Дата обращения: 25.01.2019)
16. Рейтинг национальных систем высшего образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://gtmarket.ru/ratings/u21-ranking-of-national-higher-education-systems/info>. - (Дата обращения: 25.01.2019)
17. Рейтинг эффективности национальных систем образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://gtmarket.ru/ratings/global-index-of-cognitive-skills-and-educational-attainment/info>. - (Дата обращения: 25.01.2019)
18. *Симонова И.* Збигнев Бжезинский - Америка потеряла чувство меры во внешней политике [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://topwar.ru/11314-zbignev-bzhezinskiy-amerika-poteryala-chuvstvo-mery-vo-vneshney-politike.html>. - (Дата обращения: 25.01.2019)
19. Страница Академии Филлипса в Эксетере на сайте об обучении и образовании за рубежом [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://www.globaldialog.ru/countries/usa/secondary_education/phillips-academy-andover/. - (Дата обращения: 25.01.2019)
20. *Черник Б.П.* Эффективное участие в образовательных выставках / Б.П. Черник. Новосибирск, 2001. 199 с.

References

1. *Giroux Henry A.* Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism / Henry A. Giroux. - London: Peter Lang, 2015. 205 p.
2. *Goodlad John.* A Place Called School John Goodlad. New York: McGraw-Hill Book Company, 1984. 476 R.
3. The teaching career / John I. Goodlad and Timothy J. McMannon [et al.] - Teachers College, Columbia University, New York and London, 2004. 224 p.
4. *Warner W. L., Meeker M., and Eells K.* Social Class in America: a Manual of Procedure for the Measurement of Social Status / W. L. Warner, M. Meeker, K. Eells. Chicago: Science Research Associates, 1949. 292 p.
5. *Baranova E.B.* multicultural education and education In the United States and Canada / E. Baranova 2011. №4. P. 73-79.
6. *Barbashin* Russian higher education institutions and social dilemmas (comparative analysis Of the Russian and American systems) / / M. Barbashin // education. 2013. №2 (10). P. 151-158
7. *Bespalko V. p.* is education being Reformed? / V. P. Bespalko // Economy of education. 2011. №4. P. 168-176.
8. *Varivonchik I. V.* Socio-economic results of Barack Obama's presidency. [Electronic resource] // Internet journal of the Belarusian state University. History. 2017. №2. – Mode of access: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/187111/1/Journal%20of%20the%20Belarusian%20State%20University.%20History.%202017.%20No.%202-069-075.pdf>
9. The main problems of American schools [Electronic resource]. - Access mode: <http://perevodika.ru/articles/19659.html> ahhh! - (Date of application: 25.01.2019)
10. Public expenditure on education, total in the United States of America [Electronic resource]. - Access mode: https://ru.ahhh!countries.world/Soedineniyami/Gosudarstvennyye_rasxody_na_obrazovanie,vsego-536_129.html. - (Date of application: 25.01.2019)
11. *Demchenko S.V., Nitsevykh V.F.* Educational policy of the United States in the context of American national interests [Electronic resource] // Electronic journal «Vestnik MGOU». 2013. №1. Access mode: www.evestnik-mgou.ru ahhh! - (Date of application: 25.01.2019)
12. International statistical center [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.timss.org> ahhh! - (Date of application: 25.01.2019)
13. *Ponomarev R. E.* Educational space: Monograph / R. E. Ponomarev. Moscow: MAX Press, 2014. - 100 p.
14. Us President bill Clinton's message to the us Congress for 2000 «on the situation in the country» / Neofits. TRANS. with English. - ITAR TASS. Moscow: Publishing house of the state Duma of the Russian Federation, 2000.
15. *R. Fox.* New protests in the US: what made hundreds of thousands of school teachers take to the streets [Electronic resource]. - Access mode: <https://rtvi.com/stories/novye-protesty-v-ssha-chto-zastavilo-vyyti-na-ulitsy-sotni-tysyach-shkolnykh-uchiteley/ahhh!> - (Date of application: 25.01.2019)
16. Ranking of national higher education systems [Electronic resource]. - Access mode: <https://gtmarket.ru/ratings/u21-ranking-of-national-higher-education-systems/info> ahhh! - (Date of application: 25.01.2019)
17. Efficiency rating of national education systems [Electronic resource]. - Access mode: <https://gtmarket.ru/ratings/global-index-of-cognitive-skills-and-educational-attainment/info> ahhh! - (Date of application: 25.01.2019)
18. *Simonova I.* Zbigniew Brzezinski-America has lost a sense of proportion in foreign policy [Electronic resource]. - Access mode: <https://topwar.ru/11314-zbignev-bzhezinskiy-amerika-poteryala-chuvstvo-mery-vo-vneshney-politike.html> ahhh! - (Date of application: 25.01.2019)
19. Page of the Phillips Academy in Exeter on the website on education and training abroad [Electronic resource]. - Mode of access: https://www.globaldialog.ru/countries/usa/secondary_education/phillips-academy-andover/. - (Date of application: 25.01.2019)
20. Effective participation in educational exhibitions. Novosibirsk, 2001. 199 p.

УДК 94 (47) (072.8)

UDC 94 (47) (072.8)

ВОРОНКОВА Л.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail : pedagog57@mail.ru

СВЕЧНИКОВА С.В.

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

VORONKOVA L.V.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Orel State University

E-mail : pedagog57@mail.ru

SVECHNIKOVA S.V.

Candidate of historical Sciences, Orel State University associate Professor,

E-mail : siyanova_s@mail.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ФГБОУ ВО
«ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА»)**

**ORGANIZATION OF SCIENTIFIC-RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS AS A FACTOR OF FORMATION
OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE (FROM THE EXPERIENCE OF WORK IN FGBOU VO
«OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV»)**

В статье представлен опыт работы организации научно-исследовательской деятельности по формированию профессиональной компетентности студентов исторического факультета ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» по направлениям подготовки «Педагогическое образование».

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, профессиональные компетенции.

The article presents the experience of the organization of research activities on the formation of professional competence of students of the faculty of history OF the Orel state University named after I. S. Turgenev in the areas of training «Pedagogical education».

Keywords: scientific research, professional competence.

Исследуя современные проблемы профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности в контексте развития высшего профессионального образования, следует отметить, что особую актуальность приобретает вопрос изменения содержания образовательного процесса в сторону повышения его качества и эффективности. Основным вектором организации современного образовательного процесса в университете является формирование профессионально-компетентного бакалавра педагогического образования, то есть знающего, авторитетного специалиста в области современного общего среднего образования, способного решать различные задачи, в том числе и исследовательские в области исторических наук. Поэтому проблема организации научно-исследовательской работы студентов актуальна в процессе подготовки современного педагога к решению конкретных инновационных задач в системе школьного исторического образования.

Цель статьи мы видим в описании системы работы педагогов университета по организации научно-исследовательской деятельности студентов исторического факультета, обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование направленность (профиль) история и обществознание направленной

на формирование профессиональных компетенций в научно-исследовательской деятельности, и показать её эффективность.

В образовательном процессе университета научно-исследовательская работа организуется по двум направлениям: учебно-исследовательская работа студентов, предусмотренная учебными планами подготовки специалистов, и научно-исследовательская работа, осуществляемая по собственной инициативе студентов.

Учебно-исследовательскую работу студентов мы, во-первых, рассматриваем, как часть процесса обучения, направленного на знакомство студентов с основами методологии и получение практических навыков научно-исследовательского труда, а во-вторых, как процесс формирования у студентов знаний и навыков, необходимых для самостоятельного ведения исследовательской работы в будущей профессиональной сфере.

Процесс освоения учебно-исследовательской работы студентами мы организуем в три этапа, на каждом из которых используем наиболее соответствующие им формы и методы психолого-педагогического сопровождения.

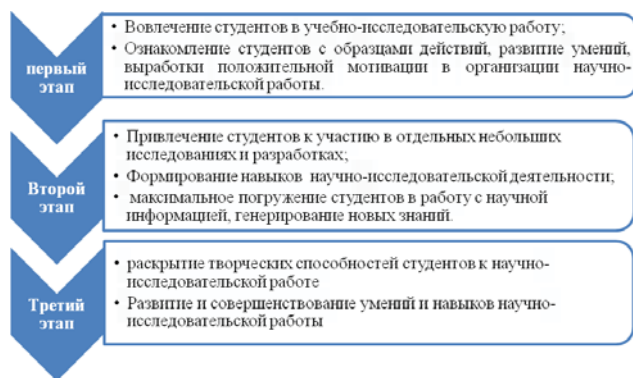


Рис. 1. Этапы включения студентов в научно-исследовательскую деятельность

I этап – вовлечение студентов в учебно-исследовательскую работу начинается на первом курсе в рамках изучения учебных дисциплин: «Педагогика», «История», «История России». Механизмы вовлечения студентов в учебно-исследовательскую деятельность рассмотрим подробнее на примере изучения учебного курса «Педагогика». Студенты на занятиях в доступной форме знакомятся с основными характеристиками научного педагогического исследования, с достижениями и проблемами современной педагогической науки, роли исследовательской работы студентов в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности при изучении тем: «Методология педагогического исследования», «Современные проблемы педагогической науки и образования», «Педагогическая деятельность учителя». На данном этапе мы решаем основную задачу – формирование у студентов мотивации к исследовательской деятельности. С этой целью практические занятия проходят в интерактивных формах: семинар-конференция, семинар-дискуссия, семинар-исследование.

Например, при изучении темы «Профессионально-педагогическая деятельность учителя» студенты готовят рефераты о жизни и творчестве выдающихся педагогов, писателей, и общественных деятелей: Я.А. Коменского, Януш Корчак (настоящее имя Эрш Хенрик Гольдшмит), К.Д. Ушинского, Н.И. Пирагова, П.Ф. Лесфавта, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, П.Ф. Каптерева изучают их научно-педагогическое творчество, готовят доклад к первой студенческой учебной конференции «Педагогическое наследие и его роль в развитии современного образования». На конференции они обсуждают под руководством преподавателя роль педагогов прошлого в развитие современного образования. При этом теоретические знания для студентов становятся понятными, у них формируются умения: работать с научной литературой; представлять свои мысли в рамках публичного выступления; структурировать информацию, отвечать на вопросы. Данные умения приобретают особую актуальность в формировании коммуникативной компетентности студентов в общении и сотрудничестве с однокурсниками, педагогами в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой деятельности.

Изучая тему «Развитие личности как педагогическая проблема» проводится семинар-дискуссия в форме

научной дискуссии. Акцент в подготовке и проведении семинара делается на инициативу студентов в поиске материалов из разнообразных научных источников, представляя различные точки зрения ученых на проблему развития личности ребенка в социальной среде, а так же они осваивают все 4 стадии проведения дискуссии: ориентация, оценка, консолидация, рефлексивный анализ.

При изучении темы «Развитие теории целостного педагогического процесса в истории мировой педагогической мысли» проводится семинар-исследование. Студенты готовят микроисследования, в которых исследуют различные аспекты развития представлений о целостности педагогического процесса в трудах И.Г. Песталотци, И.Ф. Гербарта, К.Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, П.П. Блонского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевича, М.М. Рубинштейна, С.Т. Шацкого. Выводы своих микроисследований они представляют в форме тезисов научной статьи и обсуждают их под руководством преподавателя на занятии. А начинается их научная деятельность с выполнения полученного индивидуального задания: разработать методику проведения микроисследования по определенной теме, соблюдая следующий алгоритм выполнения задания:

1. Выберите тему микроисследования из предложенных, и которая вам интересна.
2. Сформулируйте проблему микроисследования.
3. Сформулируйте объект микроисследования.
4. Сформулируйте предмет микроисследования
5. Сформулируйте цель микроисследования.
6. Определитесь, среди студентов, какого курса Вы будете проводить микроисследование.
7. Выберите метод микроисследования.
8. Разработайте содержание микроисследования, исходя из метода, который вы выбрали (наблюдение, тестирование, анкетирование, беседа и т.п.).
9. Обработайте данные, полученные в ходе микроисследования.
10. Представьте графически полученные результаты микроисследования.
11. Проанализируйте полученные результаты микроисследования (интерпретируйте полученные данные в сравнении с официальными данными и своими личными впечатлениями).
12. Сделайте вывод-прогноз и оформите их в виде тезисов научной статьи.

Результаты выполнения задания оцениваются с учетом следующих критериев:

- Четкость логики микроисследования.
- Соответствие цели, объекта и предмета микроисследования.
- Обоснованность выбора метода микроисследования.
- Оригинальность представления результатов микроисследования.
- Использование педагогической терминологии в выводе-прогнозе.

В рамках данного подхода к организации учебного процесса с элементами научно-исследовательской работы студентов решаются следующие задачи:

- освоения методики педагогического исследования и формирования навыков ведения студентами самостоятельной научно-исследовательской работы;
- расширения теоретического кругозора и научной эрудиции будущих специалистов, формирование у студентов потребности в постоянном пополнении и совершенствовании имеющихся у них научных знаний;
- активизации учебной работы и повышение эффективности труда обучающихся.

Решение данных задач, позволяют нам достичь главной цели – формировать профессиональные компетенции студентов: готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11) и проектировать траекторию своего профессионального роста и личностного развития (ПК-12);

Данные задачи решаются так же педагогами и при изучении дисциплин вариативной части учебного плана по направлению подготовки «Педагогическое образование». Например, при изучении учебных курсов «Новая и новейшая история», «Проблемы цивилизационного развития Запада». Механизмы вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность во многом совпадают с используемыми способами в рамках педагогических дисциплин. Ключевым фактором формирования первоначальной заинтересованности студентов выступает дискуссия, активно используемая как на лекционных, так и на практических занятиях. Лекция-дискуссия как форма организации учебной работы применяется при изучении тем «Тоталитарные и авторитарные режимы в Европе в межвоенный период», «Вторая мировая война», «Новый мировой порядок». Эти темы вызывают интерес у студентов неоднозначностью исторических оценок, а, следовательно, содержание исторического знания позволяет формировать у студентов собственную позицию по заявленным проблемам.

Практические занятия в формате дискуссии позволяют студентам масштабнее исследовать такие проблемные исторические вопросы как «Политический кризис 1939 г.», «Международные кризисы эпохи холодной войны», «Страны Запада в конце XX-начале XXI вв.». Форма работы семинар-конференция используется в рамках изучения фашистской диктатуры в Италии и нацистской в Германии. Перед студентами ставится одна крупная учебно-исследовательская проблема: изучения механизма воздействия фашистских диктатур на итальянское и немецкое общество. В процессе разработки темы студенты работают с исторической литературой или первоисточниками. Результаты исследования проблемы предоставляют в форме доклада. Особый интерес у студентов вызывают исследования посвященные деятельности молодежных и рабочих фашистских организаций, школьной и семейной политики фашистских режимов. Также семинары в формате

конференции проводятся при изучении международных кризисов эпохи холодной войны и нового мирового порядка. Подобная форма работы позволяет студентам выбрать и разработать собственную научную тему, а также представить результаты своего исследования перед экспертами и ответить на их вопросы. Наиболее востребованными темами научного исследования у студентов являются доклады по проблемам арабо-израильских войн, вьетнамской войны, текущих международных конфликтов (Ливия, Сирия, Украина). Для формирования устойчивой мотивации к научно-исследовательской деятельности практикуется система формирования научных групп для проведения групповых научных исследований и разработки совместных научных проектов, результаты которых они представляют на научно-практических конференциях в рамках проведения на факультете недели науки.

II этап – привлечение студентов к участию в отдельных не больших исследованиях и разработках.

Студенты начинают участвовать в конкурсах и выставках научно-исследовательских работ. Участвуя в данных мероприятиях, они получают возможность невольно сравнивать свои достижения с опытом других, студентов осознавать недостаточность запаса собственных знаний и умений и получать новый импульс к познанию и развитию навыков научно-исследовательской деятельности. На данном этапе студенты знакомятся с методами исследования, включаются в процесс подготовки доклада, реферата, курсовой работы, выступают с ними на студенческих научно-практических конференциях. Так на факультете стала традицией проводить студенческие научно-практические конференции «Культура как фактор цивилизационного развития», посвященная деятельности международной организации ЮНЕСКО, «Миграция и мигранты в современном мире», «Проблемы преподавания истории и обществознания в школе: традиции и новации».

Высокую активность вызывает проведение научно-исследовательского конкурса студентов «Роль личности в истории». Идея конкурса состоит в том, чтобы её участники изучили основополагающие принципы изучения исторических фактов: принцип историзма, принцип объективности, принцип социального подхода, принцип альтернативности и на практике смогли их применить в ходе подготовки конкурсной работы. Соблюдение этих принципов обеспечивает научность и достоверность научного исследования студенческой работе. Особенностью организации научно-исследовательской работы студентов в формате данного конкурса является обращение студентов к большому пласту фото-и видеоматериалов как исторических источников эпохи XX века.

На этапе подготовки конкурсной работы студенты готовят её с опорой на положения биографического подхода, учитывая главную проблему изучения биографий великих политиков и их ближайших соратников – сильно разнящиеся оценки современников, историков и публицистов.

Готовясь к конкурсу, студенты имеют возможность сотрудничать с научными руководителями из числа преподавателей, которые проводят индивидуальные консультации, ориентированные на формирования у студентов навыков самостоятельной научно-исследовательской деятельности, обучая следующему алгоритму действий:

- изучить биографию выбранной исторической персоналии, условия ее развития, формирования жизненных представлений и ценностей;
- выявить причины и обстоятельства прихода изучаемой исторической персоналии к власти (или начала активной общественной или профессиональной деятельности);
- проанализировать взгляды ведущих исторических деятелей, обусловивших проводимые ими реформы или контрреформы;
- осмыслить социокультурную картину конкретного исторического периода: картину личностных взаимоотношений, бытового и дипломатического этикета, костюма и т.д.;
- проанализировать фото- и видеоматериалы различных исторических эпох;
- рассмотреть вклад конкретной персоналии в развитие возглавляемого/представляемого им движения, партии, государства;
- выявить общее и различное во взглядах биографов данной исторической личности;
- подготовить текст по итогам исследования;
- оформить работу и выводы в виде научного доклада с мультимедиа-презентацией.

В ходе подготовки к публичному студенты готовят презентации, активно продумывали специфику оформления презентации: цветовое оформление, фон, шрифт (например, готический для персоналий из Германии I половины XX века), музыкальное сопровождение, а так же они уделять внимание и своему внешнему виду, готовят элементы костюма, которые соответствуют духу эпохи.

Подведение итогов конкурса проводится в рамках круглого стола, студенты имеют возможность донести до его участников результаты своего исследования, а эксперты дать объективную оценку конкурсной работе.

Данный конкурс интересен студентам, об этом свидетельствует, тот факт, что ежегодно увеличивается количество его участников: в 2015 году в конкурсе приняли участие 24 человека, в 2016 году – 32 человека, в 2017 году – 56 человек. Лучшие материалы студентов публикуются в кафедральном сборнике научных статей. Кроме того, расширился и формат работы конкурса. Первоначально конкурс создавался как факультетский, с 2015 г. конкурс получил статус общевузовского, после того как к участию в нем подключились студенты других факультетов. С 2017 г. конкурс приобрёл статус межвузовского. В работе конкурса с 2017 г. приняли участие представители ФГКБОУ ВО «Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации», ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»,

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС). С 2018 г., в связи с ростом количества заявок на участие в конкурсе было принято решение организовать в рамках конференции две секции: для студентов младших курсов, желающих первый раз попробовать себя в данном формате научно-исследовательской работы и секция для студентов старших курсов и магистров. Данная система работы направлена на мобилизацию и активизацию потенциала студентов, максимальное погружение их в работу с научной информацией; корректировку плана проведения научно-исследовательской работы, что позволяет студентам самостоятельно определиться в выборе темы курсовой и выпускной квалификационной работы.

Наличие в учебном плане обучения нескольких курсовых работ предполагает, что студент постепенно будет переходить от простых приемов и методов исследования к более сложным. Практика обучения подтверждает, что большинство студентов делает свои первые шаги к самостоятельному научно-исследовательскому творчеству именно во время выполнения курсовых работ. Выбрав интересующую его тему и приступив к поиску научного материала, студент меняет социальную роль и вместо пассивной позиции обучаемого оказывается в позиции исследователя, в ситуации активного и ответственного поиска. В ходе подготовки курсовой работы он учится работать с научной литературой, с первоисточниками, приобретает навыки критического отбора и анализа необходимой информации. Так учебно-исследовательская деятельность способствует становлению студента как самостоятельного исследователя.

Учебно-исследовательская работа студентов продолжается и в период производственной практики, смысл которой заключается в раскрытии сущности профессионально-педагогической деятельности учителя истории как личностно значимой ценности, формировании мотивации студентов к активному и сознательному ее овладению. С этой целью студенты в ходе практики проводят мини исследования в соответствии с целью и логикой курсового исследования или выполнение исследований по актуальной для образовательного учреждения тематике с целью выработки предложений по совершенствованию учебно-воспитательного процесса.

III этап – раскрытие творческих способностей студентов к научно-исследовательской работы. На этом этапе научные кафедры организуют научно-исследовательскую работу, для тех студентов, которых не обязывает учебный план, а они проявляют интерес к научному поиску, она включает в себя следующие виды деятельности студентов: участие в научных кружках; выполнение исследований по договорам или научной тематике кафедры, в составе научных коллективов преподавателей.

Например, на историческом факультете по инициативе студентов работают научные группы, которые изучают различные аспекты истории и преподавания

истории в школе, а в частности:

- *научная группа студентов, работающая над проблемой: «Использование активных методов обучения на уроках истории»*, под руководством научного руководителя разрабатывает следующие темы: «Дискуссия как средство формирования универсальных учебных действий на уроках истории и обществознания»; «Дидактические игры как форма организации познавательной деятельности учащихся на уроках истории: на материале истории России»; «Метод проектов как средство формирования познавательной активности учащихся во внеурочной деятельности по истории»;

- *научная группа, изучающая проблему «Проектирование и использование электронно-цифровых образовательных ресурсов в процессе преподавания истории»* разрабатывает следующие темы: «Проектирование и использование электронно-цифровых образовательных ресурсов в процессе преподавания курса «История древнего мира»; «Социальная сеть как средство формирования информационно-коммуникативных компетенций учащихся в рамках изучения курса Всеобщая история»; «Проектирование и использование веб-квестов в преподавании истории древнего мира»; «Организация самостоятельной работы учащихся на уроке истории с использованием социально-образовательного ресурса «Padlet».

- *научная группа студентов, исследующая тему «Тоталитарная пропаганда: механизмы воздействия на общество»*, разрабатывает следующие аспекты: «Пресса в системе нацистской пропаганды», «Кино как средство пропаганды нацистской Германии», «Образ врага» в наглядной агитации тоталитарных режимов в период гражданской войны в Испании», «Образ идеальной арийской семьи в нацистской пропаганде».

- *научная группа студентов, работающих над проблемой «Крайне правые политические силы в современной Европе»*, исследует вопросы: «Миграционная проблема в идеологии европейских крайне правых сил», «Позиция в отношении России крайне правых сил современной Европы», «Евроскептицизм в идеологии европейских крайне правых движений», «Антиисламская риторика крайне правых движений в современной Европе».

Другой эффективной формой организации научно-исследовательской работы студентов является сюжетно-ролевая модель ООН международной научно-практической конференции в виде заседания ЮНЕСКО. Данная форма работы была внедрена в образовательный процесс факультета в 2015 году. За эти годы состоялись три конференции. Данная система научно-исследовательской работы готовит студентов к процессу выполнения выпускной квалификационной работы, в которых находят воплощение их индивидуальные способности и навыки, полученные в процессе всего периода обучения. Выпускные работы концентрируют опыт и знания, которые были приобретены в процессе теоретического обучения, в различных формах научной, исследовательской, а также практической, профессио-

нальной деятельности, что, безусловно, только увеличивает научную ценность и практическую значимость такого исследования.

Следует отметить, что исследовательская деятельность студентов, включенная в учебный процесс, выполняет важную задачу активизации учебной работы и развития творческого потенциала студентов и готовности их к решению профессиональных задач в педагогической практике. Мы считаем, что эффективность данной системы организации научно-исследовательской деятельности студентов достигнута за счет профессиональной деятельности профессорско-преподавательского коллектива факультета. Преподаватели направляют студентов в их научно-исследовательской деятельности с учетом их уровня индивидуальных особенностей, при этом обучая их основам исследовательской работы, формируя навыки общения в научной среде университета.

Данную систему руководства научно-исследовательской работой студентов мы рассматриваем как элемент педагогического сопровождения образовательной деятельности студентов, направленный на их профессиональное становление, развитие системы отношений в научном сообществе; совершенствования каждым из них личностно значимых профессиональных качеств необходимых современному педагогу-исследователю. А так же как способ включения студентов в деятельность научного общества созданного на факультете.

Научное общество студентов организует студенческие научные мероприятия в соответствии с планами научно-исследовательских работ кафедр и факультета; координирует деятельность студенческих научных групп; направляет лучшие исследования на внешние конкурсы научно-исследовательских работ студентов.

Для выявления эффективности научно-исследовательской работы на факультете мы пользуемся методикой оценки результатов научно-исследовательской деятельности студентов, используя в качестве базовых оценок показатели, отражающие участие студентов в научных мероприятиях и их результативность. Анализ результатов НИРС по данным показателям позволяет выявить эффективность деятельности НСО на факультете.

В таблице 1. представлены результаты за последние два учебных года:

Таблица 1.

Результаты НИРС

Показатели эффективности НИРС	2016-2017 учебный год	2017-2018 Учебный год
1.Количество студенческих научных мероприятий, организованных НСО: конференций, олимпиад, конкурсов и выставок.	9	11
2.Количество опубликованных студенческих статей и тезисов (в том числе с соавторами - преподавателями).	27	31

3.Количество научно-исследовательских работ студентов, отправленных на внешние конкурсы и олимпиады.	6	6
Количество наград, полученных студентами на внешних конференциях, конкурсах, олимпиадах и выставках.		
4.Количество студенческих научных групп, функционирующих в подразделении.	4	4
5.Количество студентов, участвующих в разработке научных тем в рамках научных кафедр факультета.	3	4

Мы считаем, что данная система аудиторной и внеаудиторной работы студентов создает условия для

вовлечения и организации научно-исследовательской деятельности студентов на факультете. Она позволяет формировать у них следующие компетенции:

направление подготовки Педагогическое образование: готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11) и проектировать траекторию своего профессионального роста и личностного развития (ПК-12);

направление подготовки История: способностью использовать в исторических исследованиях базовые знания в области всеобщей и отечественной истории (ПК-1); способностью понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, роль насилия и ненасилия в истории, место человека в историческом процессе, политической организации общества (ПК-5); способностью к критическому восприятию концепций различных историографических школ (ПК-7).

Библиографический список

1. Воронкова Л.В. Деловая игра «Модель ЮНЕСКО» как средство развития профессиональных компетенций студентов // Война и мир: проблемы сохранения культурного наследия: II конференция ЮНЕСКО в рамках Орловской модели ООН. Орел: «ОГУ», 2015, С. 6-10.
2. Зеленков С. Профессиональная ориентация и трудовая занятость молодежи // Народное образование. 2007. №6. С. 239-242.
3. Свечникова С. В Конференция ОМ ООН ЮНЕСКО в учебной и воспитательной деятельности исторического факультета // Война и мир: проблемы сохранения культурного наследия: II конференция ЮНЕСКО в рамках Орловской модели ООН. Орел: «ОГУ», 2015, С. 4-6.
4. Воронкова Л.В., Свечникова С.В. Педагогическое сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов как фактор формирования их профессиональной компетентности (на примере направления подготовки «Педагогическое образование»)/Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии. Сборник Научных трудов участников V Международной научно-практической конференции (6-7 апреля 2018)/под ред. О.В. Тарасовой. Орел, 2018. С. 252-257.

References

1. Voronkova L.V. Business game "UNESCO Model" as a means of development of professional competencies of students // War and Peace: the problem of preservation of cultural heritage: II of Conference of UNESCO in the framework of the UN Orel model. Orel: OGU, 2015, Pp. 6-10.
2. Zelenkov S. Vocational orientation and employment of young people // Public education. 2007. № 6. Pp. 239-242.
3. Svechnikova S.V. OM UNESCO UN Conference in academic and educational activities of the historical faculty // War and Peace: the problem of preservation of cultural heritage: II of Conference of UNESCO in the framework of the UN Orel model. Orel: OGU, 2015, Pp. 4-6.
4. Voronkova L.V., Svechnikova S.V. Pedagogical support of research activities of students as a factor in the formation of their professional competence (on the example of the direction of training «Pedagogical education») // Psychological and pedagogical support of the educational process: problems, prospects, technology. Collection of Scientific Works of the participants of the V International Scientific Practical Conference (April 6-7, 2018) / ed. O.V. Tarasova. Orel, 2018. Pp. 252-257.

УДК 378.147.88

UDC 378.147.88

ГРИШИНА С.Ю.

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра инженерной графики и механики, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

E-mail: Svetlana.Grischina@rambler.ru

ЗУБОВА И.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра инженерной графики и механики, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

E-mail: iizubova@rambler.ru

GRICHINA S.YU.

Candidate of Physical and Mathematical, associate professor department of Engineering Graphics and Mechanics, Orel State Agrarian University named after N.V. Parahin
E-mail: Svetlana.Grischina@rambler.ru

ZUBOVA I.I.

Candidate of Pedagogical, associate professor, department of Engineering Graphics and Mechanics, Orel State Agrarian University named after N.V. Parahin
E-mail: iizubova@rambler.ru

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ КУРСОВ

THE LEVEL OF FORMATION OF THE COGNITIVE NEEDS OF FIRST-YEAR STUDENTS

В статье представлены результаты исследования уровня сформированности познавательной потребности студентов первых курсов на начало обучения в Вузе. Рассмотрен анализ показателей составляющих познавательной потребности, влияющих на значение ее уровня в целом.

Ключевые слова: познавательная потребность, студенты, развитие, уровни, интенсивность.

The article presents the results of the study of the level of the cognitive need formation of the first-year students at the beginning of their studies at the University. The analysis of the components' indicators of the cognitive needs, influencing on its level value on the whole, was considered.

Keywords: cognitive need, students, formation, levels, intensity.

В последнее время в российской системе образования произошли различные изменения. Для ВУЗов они связаны с внедрением двухуровневой системы обучения, компетентного подхода, разработкой новых стандартов образования, инновационных педагогических технологий и т.д.

В основе современной модели образования лежит компетентностный подход. Любая компетенция включает когнитивный, профессионально-деятельный и личностный компоненты [1]. В основе когнитивной составляющей лежит интенциональный опыт, формирование которого происходит благодаря психологическим механизмам: познавательной потребности, интеллектуальной активности, познавательному интересу, опыту переживаний и интуитивному опыту.

Особую значимость представляет познавательная потребность, обеспечивающая использование потенций личности для нужд человечества [3-10].

Известно, познавательная потребность направлена на потребность в познании от деятельности. В ее динамике положительные эмоции связаны с самим процессом, не только результат, а движение к результату, сам процесс несет удовольствие. Человек испытывает радость от интеллектуального поиска [2-8]. Обусловлено это физиологией человека.

Уровень возбуждения эмоционально-позитивных структур повышается благодаря увеличению исследо-

вательской активности. Процесс физиологически обеспечивает положительные эмоции. Связь между этими центрами в мозге является биологической предпосылкой направления познавательной потребности в процесс познания [2-4].

По характеру психического развития обучаемого различают три уровня познавательной потребности. Первый элементарный уровень – потребность во впечатлениях. На этом этапе у человека есть потребность в новых стимулах, ярко выражена реакция на новые впечатления [2]. На следующем уровне – любознательности отмечается система различных интересов, имеющих устойчивую личностную форму [2]. Появляется стремление к получению новых знаний, а познавательная активность носит стихийно-эмоциональный характер. На дальнейшем пути развития познавательная потребность перерастает в целенаправленную познавательную деятельность. Она уже не стихийна. На этом уровне проявляется устойчивое стремление к определенной области знаний. Потребность отражает ценности личности, его склонности [2].

Сформироваться целенаправленной познавательной деятельностью мешает, в частности, незрелость в юношеском возрасте, выражающаяся в излишне высокой любознательности [3-7]. Важным становится правильный психолого-педагогический подход к интеллектуальному воспитанию студентов. Роль занятий на начальных кур-

сах очень важна в развитии познавательной потребности будущих специалистов. Именно на практических, семинарских и лабораторных занятиях появляется возможность интеллектуального воспитания студентов.

Интенсификация познавательной потребности на элементарном стимулирующем уровне является неэффективной для студенческого возраста, имеет следствием прямую задержку их интеллектуально-личностного развития [3-7]. Особую роль для перерастания любознательности в целенаправленную познавательную деятельность играет теоретическое мышление. Для его формирования сам процесс деятельности должен вызывать у студентов удовлетворение. Активизация теоретического мышления поднимает над непосредственной информацией, преодолевая реактивную впечатлительность.

Помимо составляющей психического развития у познавательной потребности выделяют количественную и качественную характеристики. К количественной характеристике относят ее интенсивность, а к качественным: формы, отношения к исследованиям («творцы» и «энциклопедисты»), глубину [3-7].

Формирование познавательной потребности должно происходить регулярно, в каждое мгновение учебного процесса, при использовании различных приемов, средств и способов. Для обеспечения данного процесса необходимы некоторые условия социального характера [7]:

- обстановка в педагогическом коллективе;
- методы работы руководства университета;
- стимулирование труда преподавателей;
- развитие у преподавателя научно-исследовательского мышления, исследовательских навыков и умений;
- взаимосвязь познавательной потребности и обеспечения предмета;

Известно, основными причинами снижения эффективности познавательного процесса при изучении физики в непрофильном вузе являются:

- несоответствие сформированного при поступлении в вуз уровня познавательной потребности обучающегося его возрасту;
- несоответствие выделенных учебным планом заниженных зачетных единиц на дисциплину и объемом необходимого для изучения материала;
- непродуманность методики и организации учебного процесса;
- загруженность мозга обучающегося лишней ненужной информацией, обусловленной внешними воздействиями информационно-технологического прогресса. Известно, на усвоение информации отводится лишь определенная доля объема памяти. Если ее заполнить ненужной информацией, то на полезную информацию не остается «места»;
- неумение и нежелание учиться, преодолевая трудности в обучении;
- упорно-однообразная авторитарная позиция преподавателей;

- отвлекающие факторы подростковой жизни. В частности «юношеский максимализм», желание получения независимости от семьи, получения заработка устроившись на работу.

При решении данной проблемы для формирования познавательной потребности обучающихся выделяются следующие педагогические условия [6-8]:

- установившиеся позитивные межличностные, уважительные и доверительные отношения преподавателя и студента;
- желание и готовность преподавателя развивать познавательную потребность студента, творческая индивидуальность преподавателя и компетентность, увлеченность логикой мысли. Ведь как показали исследования, большинство преподавателей предпочитает работать по давно разработанному алгоритму. Для многих характерно слабое развитие способности к анализу профессиональной ситуации, гибкости и критичности мышления, способности к профессиональной рефлексии. Это обстоятельство затрудняет адекватную реакцию на изменчивость профессиональной реальности;
- разработка модели формирования познавательной потребности;
- активизация процесса обучения, т.е. совершенствование методов учебной работы и организационных форм обучения. В зависимости от учебного материала, от индивидуальных особенностей студентов, от их уровня познавательной потребности средства и способы активизации процесса обучения могут быть разными. Необходима интеграция аудиторной работы, внеаудиторной и самостоятельной;
- стимулирование мотивации достижения и овладения знаниями, развитие положительного отношения к учению, формирование установок на познание через исследование;
- моделирование ситуаций исследовательской деятельности для развития интеллектуально-познавательных умений;
- проведение научно-исследовательской работы со студентами (создание кружков, элективных курсов и т.д.). Возможна интеграция вузов и школ при их создании;
- насыщение учебного материала познавательными и проблемными элементами [7];
- воспитание интеллектуальной активности и самостоятельности обучающихся [6,8];
- формирование инновационной направленности на занятиях в процессе развития познавательной потребности;
- проведение диагностики сформированности познавательной потребности, анализ результатов, корректирующие действия в разработанной модели формирования познавательной потребности.

На сегодняшний день проблема формирования и развития познавательной потребности недостаточно изучена. Повышенному интересу данной проблеме в научной средеспособствовали только изменения в образовании, но и в науке: исследования закономерностей

всестороннего развития личности, а также мотивационной регуляции мыслительной деятельности.

Известно, успешность в приобретении знаний зависит от сформированности познавательной потребности.

В настоящей статье представлены результаты исследований интенсивности и уровней развития познавательной потребности студентов первого курса на начальный период обучения.

Для диагностирования развития познавательной потребности студентов в работе использовались, с нашими небольшими изменениями, следующие методики: самоактуализационный тест (интерпретация опросника САТ)[9], самоактуализационный тест (интерпретация опросника САМОАЛ) [10], анкета для определения уровня познавательной потребности (Юркевич В.С.), анкета для определения интенсивности познавательной потребности (Юркевич В.С.). В критериях оценивания рассматривалась только познавательная потребность и ее два уровня: любознательность и целенаправленность, предполагалось, что из уровня впечатлительности они давно вышли. В исследованиях были задействованы пять лекционных потоков обучающихся по разным инженерным и не инженерным направлениям бакалавриата Орловского государственного аграрного университета имени Н.В. Парахина. Для чистоты эксперимента анкетирование проводилось анонимно.

По результатам исследования было выявлено: студенты первых курсов находятся на среднем уровне – этапе перехода между уровнем любознательности и целенаправленности, что составляет 86,4% (рис.1).

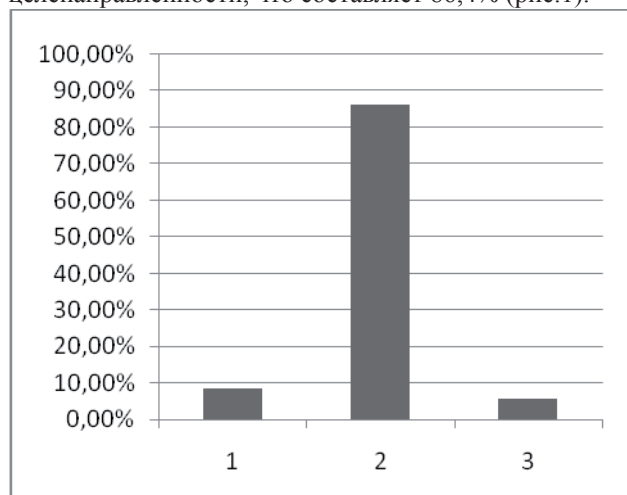


Рис. 1. Уровни познавательной потребности.

Хотя показания для различных групп варьируются, в целом они примерно одинаковы и не зависят от направлений подготовки. К сожалению, есть студенты, находящиеся на начальном этапе любознательности – 4,5%. Однако есть и с высоким целенаправленным уровнем познавательной потребности – 9,1%.

Одной из составляющих познавательной потребности является способность к бытийному познанию, жажде нового, не связанного с удовлетворением потребности, не искаженной желаниями и влечениями, т.е. ее физиологический базовый элемент (рис.2).

Проведенный анализ показал о наличии существенно-го потенциала студентов: высокий уровень составляет 43,2%, средний также – 43,2 и низкий – 13,6%.

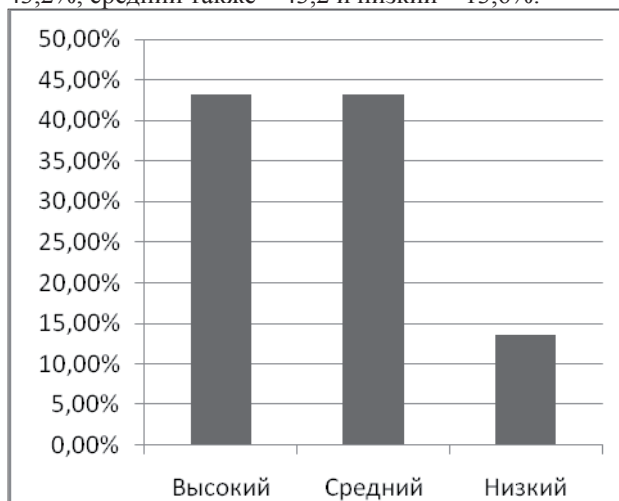


Рис. 2. Базовый элемент познавательной потребности.

Исследуя степень выраженности у студентов стремления к приобретению знаний об окружающем мире (рис.3), еще один важный элемент познавательной потребности, получили следующие результаты: значительное большинство имеет средний уровень, составляющий 86,36%, всего 9,1% – с высоким уровнем и лишь 4,54% – с низким.



Рис. 3. Стремление к приобретению знаний.

Особый интерес вызывает сила познавательной потребности, т.е. ее интенсивность. Как показали наши исследования (рис.4) интенсивность познавательной потребности находится на достаточно не плохом уровне:

высокий составляет 36,36%, средний – 43,18 и низкий – 25%.

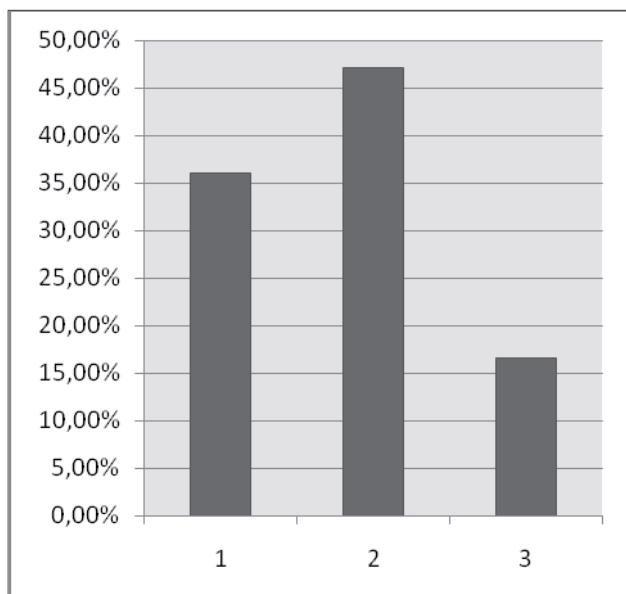


Рис. 4. Интенсивность познавательной потребности.

Проанализировав полученные результаты, имеем следующие выводы для исследуемых групп: стремле-

ние студентов к новым знаниям совпадают с общими показателями познавательной потребности; значения уровней физиологического базового элемента показывают, что количество обучаемых с низким уровнем больше на 9%, однако следует отметить и более значительные результаты высокого уровня. Таким образом, у исследуемых студентов имеется достаточный потенциал. Кроме того, следует учитывать и показатели интенсивности познавательной потребности, которые могут как повысить, так и понизить общие показатели познавательной потребности.

Следовательно, воздействуя на области с проблемным содержанием, можно достичь более высоких показателей. Появляется возможность более эффективного развития познавательной потребности студентов.

Раскрытие потенциала студента и правильное грамотное его использование лежит в основе успешного обучения. Роль преподавателя в этом процессе значительна. Многое зависит от выбранных им методов и методических приемов формирования учебной деятельности.

Библиографический список

1. Тарасова М.А. Междисциплинарная интеграция учебных дисциплин – эффективная технология формирования профессионально-деятельной компоненты компетенций/ М.А. Тарасова, С.Ю. Гришина //Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. Серия «Естественные, технические и медицинские науки». Изд-во ОГУ, 2014. №5 (61). С. 409-412.
2. Баскаков А.Я. Методология научного исследования: учеб. пос. /А.Я. Баскаков, Н.В.Туленков. Киев, 2004. 216с.
3. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьника. Вопросы психологии. 1980. №2. С.82-93
4. Гришина С.Ю. Особенности развития познавательной потребности при изучении физики в вузе // Физика в системе высшего и среднего образования. Материалы Междун.школы-семинара. М.: ,2016 С.71-73
5. Гришина С.Ю. Особенности проблемного изучения материала по физике в вузе//Инновации в образовании: Сб. материалов IX научно-практической конференции. Орел: Издательство «Модуль-К», 2017. С. 24-27.
6. Гришина С.Ю. Проблемы развития познавательной потребности через самостоятельную работу//Материалы Международного научно-практического семинара «Ресурсосберегающие технологии при хранении и переработке сельскохозяйственной продукции» Орел, 2018. С.283-286
7. Гришина С.Ю. Особенности условий для формирования познавательной потребности// Актуальные вопросы профессиональной ориентации сельских школьников в современных условиях развития агробизнеса: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. Орел, 2017. С. 28-32.
8. Мухитдинов Р.Р. Факторы и условия формирования познавательных потребностей старшеклассников [Текст] / Р. Р. Мухитдинов // Наука и школа. Набережные Челны, 2007. № 2. С. 23–24.
9. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп/Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М. Мануйлов / М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
10. Рукавишников А.А. Опросник личностной ориентации (ЛИО). Практическое руководство. Изд-во «Генезис», 2002. 96с.

References

1. Tarasova M.A. Interdisciplinary integration of academic disciplines – effective technology of forming a professionally-active component of competences/ M.A. Tarasova, S.Yu. Grichina//Scientific notes of Orel State University. Science Magazine. Series: «Natural, technical and medical sciences», 2014. №5(61). Pp.409-412
2. Baskakov A.YA. Methodology of scientific research: studies. pos./AND I. Baskakov, N.V. Tulenkov. Kiev, 2004. 216p.
3. Yurkevich V.S. The development of the initial levels of cognitive needs of the student Questions of psychology. 1980. №2. Pp.82-93
4. Grishina S.Yu. Features of the development of cognitive needs in high school//Physics in the system of higher and secondary education. Materials of the International School-Seminar M., 2016. Pp.71-73
5. Grishina S.Yu. Features of the problematic study of material on physics in high school// Innovations in Education: Sat. of materials of the IX scientific- practical Conference. Orel: Modul-K, 2017. Pp.24-27
6. Grishina S.Yu. Problems of development of cognitive needs through independent work// Materials of the International scientific- practical seminar «Resource-saving technologies in the storage and processing of agricultural products» Orel, 2018. Pp.283-286
7. Grishina S.Yu. Features of conditions for the formation of cognitive needs//Actual issues of vocational orientation of rural schoolchildren in modern conditions development: Coll. materials of the All-Russian scientific- practical conference. Orel, 2017. Pp.28-32
8. Mukhitdinov R.R. Features and conditions for the formation of the cognitive needs of high school students//Science and School. – Naberezhnye Chelny, 2007. №2 Pp.23-24.
9. Fetiskin N.P. Socio-psychological diagnosis development and small groups. M.: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002. 490p.
10. Rukavishnikov A.A. Questionnaire of personal orientation (LIO). A practical guide. Publishing House «Genesis», 2002. 96p.

УДК 33.331

UDC 33.331

ГЕДУЛЯНОВА Н.С.

доктор педагогических наук, главный научный сотрудник
ФКУ НИИ ФСИН России, профессор АОЧУ ВО «Московский
финансово-юридический университет»

E-mail: lambrador2@gmail.com

БЕЛЯКОВ Н.Б.

научный сотрудник ФГБНУ «Всероссийский научно-
исследовательский институт фитопатологии»

E-mail: bnv@ugsn.tomsk.ru

GEDULYANOVA N. S.

Chief researcher FKV NII FSIN of Russia, doctor of
pedagogical sciences, professor of the Moscow university of
law and management

E-mail: lambrador2@gmail.com

BELYAKOV N. V.

Researcher, All-Russian Research Institute of Phytopathology

E-mail: bnv@ugsn.tomsk.ru

ОБРАЗОВАНИЕ И ИННОВАЦИИ: АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОЛОЖЕНИЙ О РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

THE EDUCATION AND THE INNOVATIONS:

ANALYSIS OF THEORETICAL PROVISIONS ON THE IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGICAL APPROACH IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES OF THE STUDENTS

В статье авторами проведен анализ теоретических положений о реализации технологического подхода в организации образовательного процесса. Предлагаются пути решения проблем формирования предпринимательских компетенций обучающихся и механизмы взаимодействия образования, науки и производства, позволяющие образовательным и научным организациям трансформировать внутреннюю среду в благоприятную для создания наукоемких бизнес-процессов, обеспечивая при этом систематическое появление бизнес-проектов на базе инициативных исследований. Магистратура, базовые кафедры, совместные лаборатории, научно-образовательные центры, целевая контрактная подготовка рассматриваются в качестве технологии формирования предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства.

Ключевые слова: технология и условия формирования предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства, технологическое предпринимательство.

The article in the article, the authors analyzed the theoretical provisions on the implementation of the technological approach in the organization of the educational process. The ways of solving the problems of forming entrepreneurial competencies of students and mechanisms of interaction of education, science and production are proposed, which allow educational and scientific organizations to transform the internal environment into a favorable one for creating knowledge-intensive business processes, while ensuring the systematic emergence of business projects based on initiative research. The master structure, basic departments, joint laboratories, scientific and educational centers, the aimed contract training are considered as a technology for forming entrepreneurial competencies of students in the interaction of education, science and production.

Keywords: the technology and the conditions for the formation of the formation of enterprise competencies of students in the interaction of education, science and production, technological enterprise.

Введение

Публикация подготовлена в рамках реализации проекта «Механизмы

и условия формирования предпринимательских компетенций, обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства» (далее – Проект), при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) по результатам конкурсного отбора научных проектов в качестве победителя конкурса А-Конкурс проектов 2018 года, договор № 18-013-00845\18 о предоставлении гранта победителю конкурса и реализации научного проекта.

В целях исполнения Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и осуществления прорывного социально-экономического развития Российской Федерации, создания условий и возможностей самореализации и раскрытия таланта обучающихся и молодых ученых, научно-технологического развития Российской Федерации и создания эффективной системы наращивания и реализации больших вызовов Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации, утвержденной указом

Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 642, создания механизмов, обеспечивающих гармонизацию научной, научно-технической, экономической готовности образовательных и научных организаций к ключевым вызовам Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р необходима непрерывная трансформация образовательной среды ВУЗа в научную среду для успешной социализации выпускников и создания наукоемких бизнес-процессов.

Разработанный в рамках Проекта План мероприятий формирования предпринимательских компетенций обучающихся и молодых ученых на основе интеграции и взаимодействия университетов и научных организаций и их кооперации с организациями, действующими в реальном секторе экономики (далее – План мероприятий), сформирован с учетом протокола заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по модернизации экономики и инновационному развитию России от 25 мая 2017 г. № 2 и Плана мероприятий («дорожной карты») по развитию студенческого технологического предпринимательства на 2018-2021 годы, разработанного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, охватывает комплекс научно-обоснованных предложений по реализации их на площадках образовательных и научных организаций.

План мероприятий состоит из модулей и определяет пути и способы обеспечения формирования предпринимательских компетенций обучающихся и роста успешных коммерциализированных разработок, полученных в процессе научного исследования выпускников ВУЗа в долгосрочной перспективе до 2020 года.

Ключевой особенностью формирования предпринимательских компетенций является сочетание «инициативного» подхода к научным исследованиям, который превалирует в вузовском и академическом секторе науки, и «заказных» задач от предприятий реального сектора экономики (крупных, средних и малых) или рыночных вызовов.

Целью Плана мероприятий является инициирование междисциплинарных прикладных проектов, обучающихся ВУЗа и молодых ученых в академическом секторе науки в соответствии с актуальными рыночными и технологическими тенденциями, формируя команды с участием студентов и молодых ученых, а также привлекая к работе над проектами на ранних стадиях предприятия реального сектора экономики.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи:

создать комплексную систему коммерциализации разработок и реализации бизнес-идей силами студентов ВУЗа и молодых ученых научных учреждений, обеспечивающих рост предпринимательской культуры и компетенций, а также генерацию потока проектов, используя научно-технический потенциал и инновационную инфраструктуру ВУЗа и научных организаций;

отработать механизмы взаимодействия элементов

системы генерации проектов, включая высшие учебные заведения, научные учреждения, инновационные территориальные кластеры и предприятия реального сектора экономики;

создать нес-сообщества (например, студентов магистрантов) для совместной научной работы в лабораториях.

Для развития системы мотивации ВУЗ и научные организации должны создать платформы и сформировать среду для общения с коллегами-экспертами, с представителями бизнес-сообщества, которые стимулируют рост инновационной активности студентов и молодых ученых.

Реализация сетевых форм исследований позволит работать в поле не отдельных исследований, а «технологических платформ», объединяя кадровые, материальные и интеллектуальные ресурсы различных учреждений.

Таким образом, традиционное инициирование части исследований среди студентов ВУЗа и молодых ученых в академическом секторе науки будет происходить с оценкой потенциальных возможностей коммерциализации проекта.

Оптимальной площадкой для реализации Плана мероприятий предполагается ВУЗ – научная организации или научный центр [4, с.86-91; 5, с. 59-62; 6, с. 76-82; 7, с. 118-126]. План мероприятий отражает поэтапный подход работы со студентами и молодыми учеными, который дает гибкую возможность самоопределения, то есть на каждом этапе у студента есть возможность решить: двигаться дальше по дороге технологического предпринимательства или делать традиционную научную карьеру. Такой тип процесса обучения характерен для традиционных ВУЗов, научных организаций нацеленных на подготовку кадров для фундаментальной науки.

В качестве технологии формирования предпринимательских компетенций обучающихся, в том числе и для развития технологического предпринимательства, использованы традиционные пути взаимодействия (магистратура, базовые кафедры, совместные лаборатории, научно-образовательные центры, целевая контрактная подготовка). План предусматривает проведение обучающих мероприятий: междисциплинарные «хакатоны», деловые игры, мозговые штурмы, форсайты, с участием, с одной стороны – студентов, магистрантов, аспирантов и молодых сотрудников научных организаций, с другой – бизнес-специалистов, представителей предприятий промышленности.

Реализация вышеуказанных механизмов позволит на базе ВУЗа сформировать темы исследований проектов, инициировать междисциплинарные прикладные проекты в соответствии с актуальными рыночными и технологическими трендами, формируя команды с участием студентов и молодых ученых, а также привлекая к работе над проектами на ранних фазах предприятия реального сектора экономики [8, с.51-58; 9, с. 319-323; 10, 11, Москва, 2007].

Ключевые показатели критериев оценки эффективности проектов, направленных на формирование предпринимательских компетенций обучающихся являются следующие:

- количество созданных и реализованных «заказных» проектов от предприятий реального сектора экономики;
- вовлеченность в создание и реализацию проектов (созданные рабочие места, прохождение практик);
- средние инвестиции в один проект;
- количество команд-резидентов на площадках ВУЗа, число прошедших обучение по образовательным программам;
- количество проектных команд.

Результаты

Проведение опроса выпускников бакалавров и магистров по экономическим и техническим направлениям подготовки выявило ряд существующих проблем в реализации научных проектов.

Проблема 1. Одним из ключевых ограничений развития проектного движения обучающихся ВУЗа является «оторванность» учебного и научного процесса от проектно-ориентированной деятельности. Студенческая научная работа, как правило, выполняется в рамках уже существующих и одобренных тематик научных лабораторий, ее результаты становятся частью дипломных и магистерских работ или кандидатских диссертаций и публикаций, которые проводятся по ранее одобренным тематикам, уже реализуемым ВУЗом [12, с. 100; 13, с. 116-120; 14, с. 43]. Таким образом «научная среда» воспроизводит сама себя, с трудом поддается трансформации в «предпринимательскую» модель развития и ограничивает возможности самоопределения молодых специалистов.

Проблема 2. Дефицит доверия между исследователями и предпринимателями, который является результатом диаметрально противоположных подходов к деятельности: наука является процессно-ориентированной, предприниматель – ориентирован на результат. Поэтому предприниматели оценивают предлагаемые результаты или исследования как не актуальные, требующие серьезной доработки («сырые»), дорогие, ненадежные, с реализацией которых связаны высокие риски невозврата вложений. В свою очередь исследователи указывают на отсутствие интереса к имеющимся разработкам (результатам), попытку занизить стоимость работ, введение избыточных требований и ограничений (требования сверх имеющихся компетенций и знаний), упрощение стоящей задачи или постановка нерешаемой (силами научного коллектива) задачи, низкую исследовательскую ответственность.

Проблема 3. Отдельной проблемой является то, что современные технологические проекты являются мультидисциплинарными и требуют нахождения многих решений в различных областях наук и дальнейшей их увязки в конкретный продукт или технологию.

Проблема 4. Сложностью реализации проекта является восприятие предпринимательским сообществом

объектов интеллектуальной собственности, созданных за счет государственных средств, высокорисковыми активами: очень малый объем правоприменительной практики по оценке, отчуждению и вовлечению в хозяйственный оборот, малый объем сделок (укоренившийся шаблон «если есть доля государства, лучше не связываться»).

Таким образом, предприятия, получившие эти активы в соответствии с Федеральным законом «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности» от 02 августа 2009 г. № 217-ФЗ и создаваемые для вовлечения результатов интеллектуальной деятельности в хозяйственный оборот, являются, как правило, непривлекательным объектом для частных инвестиций.

Для преодоления барьеров при реализации проектов по теме Проекта, авторы предлагают решения выявленных проблем.

Решение проблемы №1 – программа «Подготовка молодого специалиста».

Обучаясь в ВУЗе молодой, специалист должен иметь возможность выбрать путь самореализации: как специалист – практик, как научный сотрудник или как технологический предприниматель. Мы предлагаем поэтапный подход работы со студентами, который дает гибкую возможность самоопределения, т.е. на каждом этапе у студента есть возможность решить: двигаться дальше по дороге технологического предпринимательства или делать традиционную научную карьеру. Такая «этапность» принципиальна для традиционных ВУЗов, «заточенных» на подготовку кадров для прикладной и фундаментальной науки.

Этап 1. Прединкубационный: подготовка базовых компетенций (на этапе обучения в ВУЗе).

На первых курсах обучения студенты прослушивают спецкурсы, посвященные Дорожным картам. Основной задачей курса должно являться системное видение студентами места отдельных изучаемых дисциплин и научных проблем в структуре развития глобальных технологических трендов. Еще одной важной составляющей образовательных программ будет «Управление научным проектом». В рамках курса даются азы проектного управления, введение в методологию научных проектов, определения научных показателей и рейтингов, планирование и управление ресурсами, работы с источниками информации, привлечения финансирования научных исследований и коммерциализации, и др. К преподаванию данных модулей должны быть привлечены отраслевые эксперты, руководители проектов в указанных сферах.

Таким образом, в рамках первого этапа студентам будет дан необходимый набор компетенций и навыков для планирования и выполнения практико-ориентированных исследований в рамках, определен-

ных государством глобальных вызовов и задач.

Этап 2. Посевной: формирование проекта/команды (магистратура).

На этапе подготовки специалиста в магистратуре традиционно происходит научное определение: выбор студентом кафедры/лаборатории, закрепление за научным руководителем и определение тематики научной работы.

Для тех студентов, которые хотят реализовать карьеру технологического предпринимателя обязательным условием является согласование тематики научной работы экспертным советом. Задачами экспертного сообщества является оценка предлагаемых магистерских работ с точки зрения их соответствия Дорожным картам и их возможного коммерческого потенциала. После одобрения тематики магистерских работ они будут включены в научный план лаборатории/кафедры ВУЗа или научной организации. Менторское сопровождение дипломных работ и их ресурсное обеспечение будет организовано на базе ВУЗа.

Выполнение магистерских работ будет сопровождаться мониторингом: один раз в квартал студент представляет отчет о ходе работы Экспертному Совету, например Центра трансфера технологий для выработки рекомендаций, как по научной, так и по коммерческой составляющей своей работы, возможной коррекции плана выполнения работ. Защита магистерской работы проходит в 2 этапа: научная часть работы оформляется и защищается в соответствии со стандартными требованиями ВУЗа перед государственной экзаменационной комиссией, а его коммерческая составляющая – в рамках акселерационной программы: СТАРТ (этап 3).

Этап 3. Акселерационный: оформление проекта (выпускники университета, молодые ученые).

Одновременно с защитой дипломной работы выпускник, прошедший обучение по формированию предпринимательских компетенций и созданию кампании, должен подать заявку на участие в акселерационной программе «Бизнес-ускоритель А: СТАРТ» – эффективный и практически ориентированный на создание новых бизнес-проектов. В рамках программы бизнес-ускорителя проходит апробация коммерческой части проекта и окончательное формирование бизнес-модели, дорожной карты проекта и команды. Акселерационные программы дают возможность «вышедшим» из стен ВУЗа командам наработать связи с действующей в регионе инновационной инфраструктурой, привлечь потенциальных партнеров и инвесторов, проявить себя в конкурсном соревновании наряду с другими командами.

Как правило, лучшие проекты региональных акселераторов автоматически попадают в федеральную акселерационную программу RBK GenerationS, - федеральный акселератор технологических стартапов, в ходе которого лучшие проекты, отобранные по результатам многоступенчатой экспертизы, получают интенсивное развитие и широкие возможности по привлечению инвестиций. Таким образом, происходит органическая увязка всех участников от сформированности пред-

принимательских компетенций до поддержки развития технологического предпринимательства. Проекты студентов проходят логичный путь «От формирования предпринимательских компетенций до создания высокотехнологичной кампании».

Решение проблемы № 2 – Инжиниринговый центр или технопарк при ВУЗе.

Ключевая задача центра, созданного в ВУЗе – стать квалифицированным посредником между образовательным, научным и бизнес-сообществом. К участию в работе центра привлекаются частные технологические компании, имеющие успешный опыт реализации прикладных исследовательских проектов. Основными задачами центра являются:

- развитие «точек входа» для работы со средним и крупным бизнесом, отраслевыми объединениями и ассоциациями;
- подготовка инфраструктуры для реализации прикладных научно-исследовательских проектов;
- реализация краткосрочных научно-инженерных исследований – «заказные НИОКР»;
- создание коммуникативной площадки для проведения мероприятий, обсуждение перспективных научно-технологических направлений и рынков, генерация совместных мультидисциплинарных проектов, менторское сопровождение молодежных проектов.

В соответствии с Планом мероприятий предлагаемого проекта выпускники завершают фазу формирования проекта в Инжиниринговом центре или технопарке: завершение исследований, создание опытного образца, формирование качественного пакета интеллектуальной собственности, поиск и заключение договоров с бизнес-партнерами и инвесторами.

Развитие прикладных НИР, молодежных проектов и долгосрочных исследовательских программ будет реализовываться путем создания совместных лабораторий с научными учреждениями и бизнес-партнерами. Ключевой особенностью инновационных форм станет адаптивный подход к организации совместных лабораторий, реализуемый на принципах «бизнес-инкубирования»: есть ограниченный период времени, в течение которого совместная лаборатория должна развить прикладные научно-инженерные проекты, заключить соглашения с бизнес-сообществом и достигнуть запланированных ключевых показателей эффективности [15, Махачкала, 2000].

Решение проблемы № 3 – **трансфер результатов научной деятельности в реальный сектор экономики.**

Согласно описанному выше функционалу Инжиниринговый центр или технопарк ВУЗ, научной организации или научного центра, берет на себя роль высококвалифицированного посредника, в том числе по «доупаковке» сырых результатов научных исследований в коммерциализуемые технологии или продуктовые линейки. Инициаторы проекта «доводят» до окончательной фазы научные исследования обучающихся, включая:

- получение опытного образца продукта;

испытания опытного образца продукта в соответствии со стандартами отрасли;

разработка соответствующей технической документации.

Обсуждение и заключение

Прохождение этих шагов требует в первую очередь исследовательской, лабораторной и опытно-промышленной инфраструктуры, которая будет обеспечена в рамках инновационных форм ВУЗа, научной организации или научного центра. Таким образом, исходные результаты интеллектуальной деятельности, полученные в рамках научных исследований выпускников ВУЗа, передаются в Инжиниринговый центр или технопарк на условиях лицензионного соглашения и там происходит формирование качественного коммерциализуемого пакета в том виде, который необходим для бизнес-партнера или дальнейшей коммерциализации.

Проекты, прошедшие тщательную подготовку будут

иметь коммерческие перспективы, в них уже будут привлечены ресурсы, предоставляемые акселерационными программами. Своевременный мониторинг и тщательное оформление интеллектуальной собственности даст шанс компаниям капитализироваться, в том числе по пути лицензирования интеллектуальной собственности на мировой арене.

Таким образом, формирование предпринимательских компетенций обучающихся ВУЗа и молодых ученых научных организаций при взаимодействии образования, науки и предприятий, действующих в реальном секторе экономики позволит трансформировать внутреннюю среду образовательных и научных организаций в благоприятную среду для создания наукоемких бизнес-процессов, обеспечивая при этом систематическое появление бизнес-проектов на базе инициативных исследований.

Библиографический список

1. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Планирование мероприятий («Дорожная карта») по реализации проекта «Развитие предпринимательских компетенций студентов» на площадках Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 1(78). С. 212-223.
2. Гедулянов М.Т. Изучение влияния факторов окружающей среды на здоровье человека и качество жизни // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3(76). С. 194-199.
3. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Правовые аспекты в профессиональной деятельности врача стоматолога // Вестник московского финансово-юридического университета. 2017. № 1. С. 169 – 175.
4. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Создание института наставничества в медицинских организациях / в сборнике: современные образовательные ценности и обновление содержания образования, сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. 2016. С. 86-91.
5. Гедулянова Н.С. Проблемы правового регулирования проведения контрольных (надзорных) мероприятий в отношении практик в вузе // Педагогическое образование и наука. 2015. № 4. С. 59-62.
6. Образцов П.И. Сущность и содержание понятия «технология обучения»: современная интерпретация // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2016. № 3. С. 76-82.
7. Печерская Э.П. Компетентностно-ориентированный подход как основа трансформации образовательной модели // Интеграция образования. 2002. № 4. С.118-126.
8. Ревин И.А., Цыбулевская Д.Л. Развитие предпринимательских компетенций у студентов технического вуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-1. С. 51-58.
9. Мурадова Н.С. НИРС – инвестиции в будущее // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3(33). С. 319-323.
10. Мурадова Н.С. Формирование социально-экономической культуры педагога в системе непрерывного педагогического образования / диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2007.
11. Мурадова Н.С. Формирование социально-экономической культуры педагога в системе непрерывного педагогического образования / автореферат диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2007.
12. Мурадова Н.С. Семья и школа как факторы, способствующие формированию социально-экономической активности сельских школьников // Образование и общество. 2005. № 2. С. 100.
13. Мурадова Н.С. Совершенствование навыков делового общения у студентов высших учебных заведений как условие модернизации российского образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2003. Т.1 № 3. С. 116-120.
14. Мурадова Н.С. Предпринимателями не рождаются (проблемы совершенствования экономического образования учащихся общеобразовательных школ) // Педагогика. 2001. № 2. С. 43.
15. Мурадова Н.С. Семейный бизнес как фактор формирования предпринимательской активности детей (на материале Республики Дагестан). Махачкала, 2000.

References

1. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. Planning activities (“Road Map”) for the implementation of the project “Development of students’ entrepreneurial competencies” at the sites of Oryol State University named after I.S. Turgenev // Uchenye zapiski Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2018. No. 1 (78). Pp. 212-223.
2. Gedulyanov M.T. Study of the influence of environmental factors on human health and quality of life // Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. No. 3 (76). Pp. 194-199.
3. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. Legal aspects of the professional activity of the dentist // Bulletin of the Moscow Financial and Law University. 2017. No 1. Pp. 169 - 175.
4. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. Creation of the institute of mentoring in medical organizations / in the collection: modern educational values and updating the content of education, a collection of scientific papers based on the materials of the II International Scientific and Practical Conference. 2016. Pp. 86-91.
5. 5. Gedulyanova N.S. Problems of legal regulation of the control (supervisory) activities in relation to practices in high school // Pedagogical

education and science. 2015. No. 4. Pp. 59-62.

6. *Specimens PI* The essence and content of the concept of «technology of learning»: a modern interpretation // News of Tula State University. Pedagogy. 2016. No. 3. P. 76-82.

7. *Pechersk E.P.* Competence-oriented approach as a basis for the transformation of the educational model. Integration of Education. 2002. No. 4. P.118-126.

8. *Revin I.A., Tsybulevskaya D.L.* Development of entrepreneurial competencies students of a technical college // Modern problems of science and education. 2015. No 2-1. P. 51-58.

9. *Muradova N.S.* NIRS - an investment in the future // Uchenye zapiski Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2009. No 3 (33). P. 319-323.

10. *Muradova N.S.* Formation of the socio-economic culture of the teacher in the system of continuous pedagogical education / dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences / Moscow State Pedagogical University. Moscow, 2007.

11. *Muradova N.S.* Formation of the socio-economic culture of the teacher in the system of continuous pedagogical education / dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences / Moscow State Pedagogical University. Moscow, 2007.

12. *Muradova N.S.* Family and school as factors contributing to the formation of socio-economic activity of rural schoolchildren // Education and society. 2005. No. 2. Pp. 100.

13. *Muradova N.S.* Improving business communication skills students of higher educational institutions as a condition for the modernization of Russian education // Psycho-pedagogical journal Gaudeamus. 2003. T.1/ No 3. Pp. 116-120.

14. *Muradova N.S.* Entrepreneurs are not born (problems of improving the economic education of students of secondary schools) // Pedagogy. 2001. No. 2. Pp. 43.

15. *Muradova N.S.* Family business as a factor in the formation of children's entrepreneurial activity (on the basis of the Republic of Dagestan). Makhachkala. 2000.

УДК 378.147.13

UDC 378.147.13

ГРЯДУНОВА Е.Н.

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: gryadunova65@mail.ru

ГОРИН А.В.

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gorin57@mail.ru

ТОКМАКОВА М.А.

Студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gorin57@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

GORIN A.V.

Doctor of technical sciences, associate professor, department of mechatronics, mechanics and robotics, Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

GORINA M.A.

Student of Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

TOKMAKOV N.V.

Student of Orel State University

E-mail: stalker2013@yandexl.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К СОЗДАНИЮ ОБУЧАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ ПРИКЛАДНАЯ МЕХАНИКА

CONCEPTUAL APPROACH TO THE CREATION OF THE TRAINING PROGRAM FOR STUDENTS IN THE DISCIPLINE OF APPLIED MECHANICS

В статье рассматривается концептуальный подход к созданию обучающей программы для студентов по дисциплине прикладная механика. Выполнен анализ целей и методов мониторинга изучаемых дисциплин технической направленности. Предложены варианты заданий различной сложности для контроля полученных студентами знаний и умений по дисциплинам технической направленности.

Ключевые слова: обучающие программы, педагогическое проектирование, уровни усвоения, коэффициент усвоения, прикладная механика, уровень задания.

The article deals with the conceptual approach to the creation of a training program for students in the discipline of applied mechanics. The analysis of the purposes and methods of monitoring of the studied disciplines of a technical orientation is executed. The options proposed tasks of different complexity for the control of students ' knowledge and skills in the disciplines and technical direction.

Keywords: training programs, pedagogical design, levels of assimilation, coefficient of assimilation, applied mechanics, the level of the task.

Во всех вузах страны происходит переход от традиционно-советского преподавания дисциплин к западно-инновационному. Личностное общение преподавателя с обучающимся сводится к минимуму, а самостоятельная работа студента возрастает до максимально-возможного. Если для гуманитарных наук такой поворот в обучающем процессе происходит более-менее безболезненно, то при изучении технических дисциплин, таких как физика, теоретическая механика, прикладная механика, теория машин и механизмов процент обученных студентов катастрофически падает. Как показывают проведенное тестирование, средний уровень усвояемости теоретической механики

составляет 60%. Возникает осознанная необходимость разработки целостной концепции педагогического проектирования, у которого должна быть конкретная цель, определенное содержание, современные методы обучения, предполагающие гибкость и информативность системы образования [1-3].

Преподаватель высшей школы должен использовать в своей деятельности современные методы и средства обучения. Для управления и контроля над самостоятельной работой обучающегося невозможно обойтись без прикладных обучающих программ, разработанных по конкретной теме или дисциплине. Компьютерные обучающие программы относятся к образовательным

* Представленный материал выполнен в рамках проекта №9.2952.2017/4.6. государственного задания.

информационным технологиям, они обеспечивают новое качество учебного процесса [4]. Компьютерные обучающие программы по сравнению с традиционными учебно-методическими средствами имеют ряд достоинств:

- разные учебные материалы – учебники, конспект лекций, методические руководства к практическим и лабораторным занятиям по данному предмету можно сосредоточить в одном месте и через гипертекстовые ссылки дать обучающему возможность перемещаться между учебными материалами;
- учебный материал для разных направлений подготовки бакалавриата преподносится со своими профессиональными особенностями и может быть проиллюстрирован графиками, картинками и даже анимацией;
- в тоже время материал, предназначенный для распечатки, копирования и размножения может быть изложен в сжатой, но доступной форме;
- создание электронных учебников, учебных материалов относительно дешево, хоть и временно затратно, зато они легко поддаются корректуре;
- данные учебные материалы легко доступны – их можно переслать по электронной почте, через социальную сеть, скачать на электронный носитель;
- возможность учиться дома, что особенно важно для обучающихся с ограниченными физическими возможностями.

Однако предварительно необходимо создать учебно-методические материалы, обеспечивающие использование программного средства. Предмет прикладная механика является одной из главных общетехнических дисциплин, вводящих студента в мир инженера. Преподавателю уже на первой лекции необходимо пробудить интерес обучающего к данному предмету, а значит мотивировать его к познавательной деятельности. Можно дать слушателям небольшой тест, чтобы они оценили свой уровень технической эрудиции.

Основная часть

Целью разработанного концептуального подхода к созданию обучающей программы для студентов по прикладной механике является обеспечения заданного уровня компетентности будущего специалиста. Дерево цели представлено на рисунке 1.

Достижение общепрофессиональной компетентности обучающегося является целью первого уровня. Выпускник Вуза должен:

- уметь использовать полученных знаний в своей профессиональной деятельности,
- уметь переносить их из одной области в другую,
- иметь способность к самообразованию и самообучению.

Цель первого уровня находится в диалектической взаимосвязи с целями второго уровня: профессиональная подготовка, общее образование, повышение интеллекта обучающегося. На втором уровне необходимо научить студента пользоваться полученными знаниями, решать конкретные задачи, связанные со своей будущей

профессиональной деятельностью и уметь применять общетехнические законы при решении проблем в любой производственно-технической сфере.



Рис. 1. Дерево целей образовательной программы по дисциплине прикладная механика.

На третьем этапе осуществляется расчленение целей второго уровня на конкретные задачи, стоящими перед освоением данной дисциплины. Таким образом нами определены конкретные цели обучающей программы.

Достижение поставленных целей вполне реально, так как на кафедре механики, мехатроники и робототехники ОГУ им. Тургенева имеется необходимое оборудование, программные средства и методические разработки.

Для осуществления поставленной цели необходимо иметь соответствующий аппарат измерения – оценки достигнутых результатов обучения. В педагогической литературе [5-7], предложена следующая классификация уровней усвоения учебного материала:

1. Информационный, студент должен овладеть информацией по данной дисциплине, но не обязан воспроизводить ее по памяти, а только узнавать в технической литературе и знать смысл основных понятий и формул.
2. Репродуктивный, студент должен понимать смысл, поставленный перед ним задачи, использовать формулы, относящиеся к данной теме, но в данном случае задача, предложенная преподавателем, должна быть стандартная, решенная на лекции или в другой учебно-методической литературе.
3. Базовый, студент должен научиться решать не только стандартные задачи, но и уметь использовать полученные знания для решения технических задач, объединяющих несколько общетехнических законов.
4. Повышенный уровень, студент должен уметь в комплексе использовать полученные знания, уметь сравнивать и анализировать различные решения одной и той же технической задачи и находить оптимальное решение.
5. Творческий, студент должен заниматься научной работой, уметь сам ставить перед собой задачи исследования, составлять план работы, оценивать полученные результаты, делать выводы и уметь доказывать свою точку зрения на данную проблему. Решать нестандарт-

ные задания, владение элементами исследовательской деятельности.

На кафедре разработана система тестирования студентов в соответствии с данной классификацией. Тема «условие прочности детали при деформации растяжении-сжатие» является одной из главных при изучении курса прикладная механика. Поэтому важно не только обеспечить усвоение основных понятий и формул, но и научить студентов ими пользоваться и применять при проектировании конструкций. Рассмотрим карточку теста, содержащую пять заданий различных уровней сложности.

Задание первого уровня сложности – это узнавание изученных формул. Формулы в тесте должны быть представлены в стандартном виде. Если буквенное обозначение одних и тех же величин различны в учебно-методическом материале, необходимо предупредить обучающего каким учебным материалом надо пользоваться при подготовке. Поэтому деятельность первого уровня называют опознанием, а полученные знания – знания-знакомства.

Пример:

По какой формуле определяется напряжение при растяжении-сжатии. Необходимо выбрать правильный ответ. Варианты ответов представлены в таблице 1. Правильным является ответ в столбце 2.

Задание второго уровня сложности – это решение элементарной задачи, то есть воспроизведение задачи, решенной преподавателем ранее, но с другими числовыми данными. При этом знания считаются усвоенными, если в результате решения он получил правильное числовое значение и представил его в требуемых единицах измерения. Поэтому деятельность второго уровня условно называют воспроизведением, а полученные данные – знания-копии.

Пример:

Определить напряжение в стержне, площадь поперечного сечения 2 см², растянутого двумя силами равными по модулю, противоположными по направлению, значение каждой силы 2 кН. Выбрать ответ из таблицы 2.

Решение:

$$\sigma = \frac{P}{F} = \frac{2 \cdot 10^3}{2 \cdot 10^{-4}} = 10^7 = 10 \text{ МПа.}$$

Правильным является ответ в столбце 1.

Таблица 1.

Варианты ответов к первому заданию

1	2	3	4
$\sigma = \frac{M_y}{W_y}$	$\sigma = \frac{N}{F}$	$\sigma = \frac{M_x}{W_x}$	$\tau = \frac{N}{F}$

Таблица 2.

Варианты ответов ко второму заданию

1	2	3	4
10 МПа	10 Па	2 МПа	12 кПа

Задание третьего уровня сложности – обучающийся должен свободно владеть методами решения примитивных задач: определение площади сечения, веса тела, и т.д. Он должен уметь использовать простейшие формулы, порой относящиеся к разным темам дисциплины для решения более сложной задачи. Обучающийся может пользоваться своим алгоритмом решения, не описанным в учебно-методической литературе, но физический смысл решения не должен быть потерян, задача должна быть решена до конца. Поэтому третий уровень условно называют применением, а полученные знания – знания-умения.

Пример:

Определить напряжение, возникающие в проволок диаметром 2мм, если на ней подвешен фонарь масса 20 кг.

Решение:

$$\sigma = \frac{N}{F}, \quad (1)$$

где N – сила:

$$N = mg = 20 \cdot 9,8 = 196 \text{ Н;}$$

F – площадь поперечного сечения:

$$F = \frac{\pi d^2}{4} = \frac{\pi \cdot (2 \cdot 10^{-3})^2}{4} = 3,14 \cdot 10^{-6} <^2.$$

Тогда формула (1) примет вид:

$$\sigma = \frac{196}{3,14 \cdot 10^{-6}} = 62,4 \cdot 10^6 = 62,4 \text{ МПа.}$$

Варианты ответов представлены в таблице 3. Правильным является ответ в столбце 3.

Таблица 3.

Варианты ответов к третьему заданию

1	2	3	4
60,0 МПа	62,4 Па	62,4 МПа	2 кПа

Задание четвертого уровня сложности (повышенный уровень) – это умение решить новую для обучающегося задачу, которой нет в лекционном материале, которая не разбиралась на практическом занятии. Формул для решения данной задачи нет в явном виде в литературе, их необходимо вывести самостоятельно.

Пример:

Стержни фермы изготовлены из хрупкого материала. Определить диаметры стержней, если допускаемые напряжения $[\sigma]_{\text{рас}} = 140 \text{ МПа}$, $[\sigma]_{\text{сж}} = 100 \text{ МПа}$. Схема нагружения представлена на рисунке 2.

Угол между стержнями 30°, сила $P = 4 \text{ кН}$.

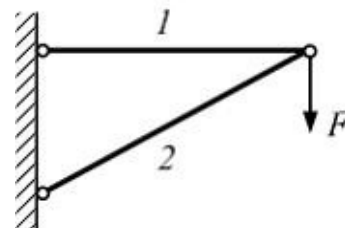


Рис. 2. Схема нагружения к заданию четвертого уровня.

Решение:

Для решения данной задачи необходимо знать условия равновесия сходящейся системы сил, уметь составлять расчетную схему (рисунок 3) и проецировать силы на оси координат.

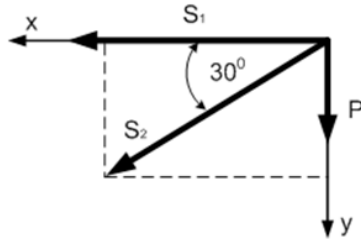


Рис. 3. Расчетная схема к заданию четвертого уровня.

Условие равновесия выглядит следующим образом:

$$\vec{R} = \sum \vec{P}_k = 0;$$

$$\begin{cases} \sum P_{kx} = 0; & S_1 + S_2 \cos 30^\circ = 0; \\ \sum P_{ky} = 0; & S_2 \sin 30^\circ + P = 0. \end{cases}$$

$$S_2 = -\frac{P}{\sin 30^\circ};$$

$$S_2 = -\frac{4000}{\sin 30^\circ} = -2000 \text{ Н (стержень №2 сжат).}$$

$$S_1 = -(-2000) \cdot 0,866 = 1732 \text{ Н (стержень №1 растянут)}$$

Обучающий должен уметь преобразовывать формулу условия прочности для определения геометрических размеров стержней.

$$\frac{S_1}{F_1} \leq [\sigma]_{\text{рас}} \Rightarrow F_1 \geq \frac{S_1}{[\sigma]_{\text{рас}}} \Rightarrow d_1 = \sqrt{\frac{4S_1}{\pi[\sigma]_{\text{рас}}}} = \sqrt{\frac{4 \cdot 1732}{\pi \cdot 140 \cdot 10^6}} = 2,3 \cdot 10^{-3} \text{ м.}$$

$$\frac{S_2}{F_2} \leq [\sigma]_{\text{сж}} \Rightarrow F_2 \geq \frac{S_2}{[\sigma]_{\text{сж}}} \Rightarrow d_2 = \sqrt{\frac{4S_2}{\pi[\sigma]_{\text{сж}}}} = \sqrt{\frac{4 \cdot 2000}{\pi \cdot 100 \cdot 10^6}} = 1,8 \cdot 10^{-3} \text{ м.}$$

Варианты ответов представлены в таблице 4. Правильным является ответ в столбце 1.

Таблица 4.

Варианты ответов к четвертому заданию

1	2	3	4
3 мм, 2 мм	3 см, 2 см	2 см, 4 см	2 мм, 4 мм

Задание пятого уровня сложности – творческий уровень, обучающий должен уметь самостоятельно овладевать учебной информацией и использовать ее для решения технических задач. Задача, представленная в пятом тесте, дается на тему, предполагающую самостоятельное изучение. Студент должен не только сделать расчет, но и представить вывод о проделанной работе.

Пример:

Оптический элемент, установленный без зазоров между неподвижными плоскостями (рисунок 4) подвержен нагреванию от 20° С до 70° С.

Требуется: Оценить работоспособность конструкционного элемента. Определить наибольшую

температуру окружающей среды при которой сохраняется механическая прочность оптического элемента. Информация об оптическом элементе: предел прочности при растяжении 20 МПа; модуль упругости материала $2 \cdot 10^{11}$ Па, температурный коэффициент растяжения $\alpha = 8 \cdot 10^{-6} \text{ К}^{-1}$.

Решение:

Температурное удлинение оптического элемента определяется по формуле $\Delta l = \alpha \cdot l \cdot \Delta t$. Но в задании нет данных о первоначальной длине стержня. По закону Гука для растяжения напряжение, возникающие в сечении равно:

$$\sigma = \varepsilon \cdot E, \quad (2)$$

где ε – относительное удлинение стержня, $\varepsilon = \frac{\Delta l}{l}$.

$$\sigma = \frac{\alpha \cdot l \cdot \Delta t}{l} \cdot E = \alpha \cdot \Delta t \cdot E \quad (3)$$

При расчете будем иметь:

$$\sigma = 8 \cdot 10^{-6} \cdot (70 - 20) \cdot 2 \cdot 10^{11} = 80 \cdot 10^6 \text{ Па} = 80 \text{ МПа.}$$

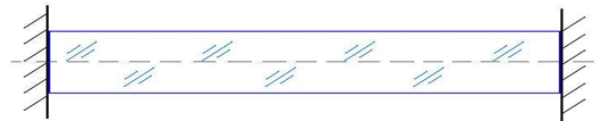


Рис. 4. Схема крепления оптического элемента к заданию четвертого уровня.

Заключение о работоспособности элемента: так как температурные напряжения (80 МПа), возникающие в оптическом элементе превышают предел прочности (20 МПа), то элемент не может работать в данном диапазоне температур.

Для ответа на второй вопрос представим формулу (3) в виде:

$$\sigma = \alpha \cdot (t_2 - t_1) \cdot E \quad (4)$$

и выразим из нее конечную температуру:

$$t_2 = \frac{\sigma}{\alpha E} + t_1, \quad t_2 = \frac{20 \cdot 10^6}{8 \cdot 10^{-6} \cdot 2 \cdot 10^{11}} + 20 = 32,5^\circ \text{ С.}$$

Правильным является ответ: 32,5°С – максимальная температура при которой еще сохраняется прочность оптического элемента.

Заключение

При тестовом контроле знаний принято судить о завершении процесса обучения по значению коэффициент усвоения, который определяется как отношение числа правильно выполненных заданий к общему количеству заданий. Если коэффициент усвоения больше 0,7 процесс обучения считается завершенным [8-10]. Но такой способ оценки усвоения учебной деятельности можно отнести только к первым трем уровням. При оценке задач четвертого и пятого уровней необходимо конкретизировать требования и ввести балльную оценку. На пример для вышеописанных заданий критерии оценки приведены в таблице 5.

Таким образом, обучающая программа должна

предусматривать не только обучение учащегося, но и объективный контроль знаний. Это творческая работа преподавателя, которая зависит от опыта его работы, личных качеств и т.д.

Предложен концептуальный подход и информационно-познавательная модель учебного процесса, применительно к преподаванию общетехнических дисциплин, в частности к курсу прикладная механика. Представленный концептуальный подход в полной мере обеспечивает достижение целей обучающей программы.

Таблица 5.

Критерии оценки выполнения заданий

№	Требования к решению задачи №4	Баллы
1	Построение расчетной схемы	10
2	Составление уравнений равновесия статики	25
3	Расчет реакций опор	15
4	Вывод формулы для расчета геометрических размеров стержня из условия прочности	35
5	Расчет геометрических размеров стержня.	15
	Всего	100

Библиографический список

1. Беспаленко В.В. Педагогические основы управляемого компьютером обучения: книга / В.В. Беспаленко. М.: Т8Rugram, 2018. 240 с.
2. Лазарев В.И. Педагогическая инноватика: учебник / В.И. Лазарев, Б.Г. Мартirosян. М.: Багира-2, 2006. 360 с.
3. Околов О.А. Инновационная педагогика: учебное пособие / О.А. Околов // Серия: Высшее образование. Магистратура. М.: Издательство: Инфра-М, 2017. 168с.
4. Яковлева Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: монография. М: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. 194 с.
5. Тесленко В.И. Современные средства оценки и диагностики уровня компетентностного развития магистров: учебное пособие / В.И. Тесленко, Т.А. Залезная // Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 200 с.
6. Беспалько В.В. Теория создания и применения: учебник / В.В. Беспалько. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 192 с.
7. Крившенко Л.П. Педагогика: учебник и практикум / Л.П. Крившенко, Л.В. Юркина // М: Проспект, 2017. 238 с.
8. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий: учебная книга. // 3 изд., доп. М.: Центр тестирования, 2002. 240 с.
9. Васильев В.И. Культура компьютерного тестирования. Ч. 1. Философия адаптивного тестирования / В.И. Васильев, Т.Н. Тягунова. М.: МГУП, 2002. 90 с.
10. Субетто А.И. Оценочные средства и технологии аттестации качества подготовки специалистов в вузах: методология, методика, практика. // Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 280 с.

References

1. Bespalenko V.V. Pedagogical bases of computer-controlled learning: book. М.: Т8Rugram, 2018. 240 p.
2. Lazarev V. Pedagogical innovation: a textbook / V. I. Lazarev, B. I. Martirosyan. М.: Bagira-2, 2006. 360 p.
3. Okolov O. Innovative pedagogy: textbook / Series: Higher education. Magistracy. М: Publisher: Infra-M, 2017. 168p.
4. Yakovleva N. The concept of pedagogical design: methodological aspects: monograph. М: information and publishing center Atiso, 2002. 194 p.
5. Teslenko V. Modern means of estimation and diagnostics of level of competence development of master students: study guide / V. Teslenko, T. Zalesna // Krasnoyarsk state pedagogic. UN-t im. V. P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2014. 200 p.
6. Bepal'ko V. Theory and applications: a tutorial. М.: research Institute of school technologies, 2006. 192 p.
7. Kryvshenko L. Pedagogy: textbook and practice / L. Kryvshenko, L. Yurkina // – m: Prospect, 2017. 238 p.
8. Avanesov V. Composition of test tasks: educational book / V. Avanesov // 3 ed., DOP. М.: testing Center, 2002. 240 p.
9. Vasilyev V. The Culture of computer-based testing. Part 1. Philosophy of adaptive testing / V. Vasilyev, T. Tyagunova. М/: MGUP, 2002. 90 p.
10. Subetto A. Valuation of tools and technologies certification for the quality of training in higher education: methodology, technique, practice / A. Subetto // Issl. center of problems of quality of training, 2004. 280 p

УДК 378.14.014.13

UDC 378.14.014.13

ГУБАРЕВА Л.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gubareva16@mail.ru

ТЕНЕТИЛОВА В.С.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологии и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tenetilova@list.ru

ДУГИНА С.Ю.

ассистент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ms.samiraabd@mail.ru

ПАРШУТИНА Е.И.

ассистент, кафедра технологии и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lesashi@yandex.ru

GUBAREVA L.I.

Candidate of pedagogical sciences, docent, Department of Vocational Training and Business, Orel State University
E-mail: gubareva16@mail.ru

TENETILOVA V.C.

Candidate of pedagogical sciences, docent, Department of Technology and Entrepreneurship, Orel State University
E-mail: tenetilova@list.ru

DYGINA S.Y.

Assistant, Department of Vocational Training and Business, Orel State University
E-mail: ms.samiraabd@mail.ru

PARSHYTINA E.I.

Assistant, Department of Technology and Entrepreneurship, Orel State University
E-mail: lesashi@yandex.ru

ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПОТЕНЦИАЛА ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

OPTIMIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS BASED ON THE POTENTIAL OF INFORMATION TECHNOLOGY

Возможность обучения информационным технологиям позволяет выделить самостоятельную работу студента в рамках специально организованных мероприятий, что особенно актуально в современном образовании. Эффективность применения самостоятельной работы формирует стабильную мотивацию к обучению, активизирует познавательную и творческую активность, что ориентировано на профессиональную подготовку будущих специалистов.

Ключевые слова: источник образовательной информации, образовательная деятельность, симулятор формирования навыков и умений, виртуальная среда, технология профессионального обучения, профессиональная компетентность.

The possibility of learning information technology allows to highlight the independent work of the student in the framework of specially organized events, which is especially important in modern education. The effectiveness of independent work forms a stable motivation for learning, activates cognitive and creative activity, which is focused on the training of future professionals.

Keywords: source of educational information, educational activity, simulator of formation of skills and abilities, virtual environment, technology of professional training, professional competency.

В современных условиях реформирования и модернизации российской концепции создания прослеживается направленность к изменению организации образовательной работы обучающихся. Группировка компетентностного расклада в российское образование ориентирована на становление специалиста, способного к самообразованию в течение всей жизни. Данная задача делает еще более важным побуждением обучающихся к самостоятельной работе и формированию условий для его более рациональной организации [2].

Объем независимых учебных мероприятий мо-

жет быть значительно увеличен за счет использования информационно-коммуникационных технологий. Результаты проекта публикуются в блоге обучения группы где организовано обсуждение работы и отражаются в форме презентаций PowerPoint [3]. Одной из наиболее известных услуг Интернет считаются технологические процессы блога. В период обучения применяются онлайн-блоки педагога, индивидуальные онлайн-блок обучающихся и онлайн-дневники тренировочной категории. Обобщая, можно выделить несколько различных направлений деятельности по использованию ИКТ в

учебном процессе, перечислим их: использование презентаций; использование интернет-ресурсов в группе и подготовка к занятиям; использование компьютера при выполнении практической работы; использование компьютера во внеаудиторной деятельности; самоконтроль знаний. С появлением компьютерных сетей студенты и преподаватели получили новую возможность быстро находить информацию из любой точки мира. Через глобальную сеть интернет-электросвязи возможен мгновенный доступ к глобальным информационным ресурсам (электронные библиотеки, базы данных, хранилище файлов и т.д.). Нельзя не обозначить негативные последствия применения ИКТ в образовательном процессе. Частое использование компьютера в образовательной деятельности приводит к зависимости у студентов, что влияет на их здоровье. Нефильтрованная информация в Интернете может иметь вредоносное воздействие на обучающихся. Отметим, что использование мультимедийных технологий в учебном процессе приводит к повышению уровня наглядности; производительности; возможности организации проектной деятельности; мотивации образовательной деятельности за счет нетрадиционной формы подачи материала, элементов игровой деятельности; Все это затмевает негативные стороны информационно-коммуникационной технологии и повышает уровень индивидуализации обучения, позволяет обеспечить персонально-ориентированный подход. Под информационными технологиями понимается набор научных, технологических дисциплин изучающие методы эффективной организации [4]. Обобщая вышеизложенный материал, представим структуру информационных технологий наглядно (рис.1).

Применяя информационные технологии для активизации образовательной и познавательной деятельности, прежде всего, необходимо обосновать использование отобранных технологий для изучения конкретной дисциплины. Затем необходимо выбрать правильную форму для создания определенных профессиональных навыков, компетенций и навыков. Это может быть применение информационных технологий в учебном процессе (рис. 2).

На рисунке 2 видно применение информационных технологий в образовательном процессе. Теоретический анализ системы самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий помог создать модель информационной и образовательной среды (рис.3).

Самая главная цель образования на сегодняшний день, это знания, навыки и умения и основанная на них профессиональная компетентность – способность самостоятельно извлекать, анализировать и эффективно использовать информацию; способность жить и работать рационально в быстро меняющемся мире [5]. Поэтому, можно сказать, что современная система образования ориентирована на профессиональное обучение, самостоятельную работу студентов и увеличение ее объема.



Рис. 1. Структура информационной технологии.

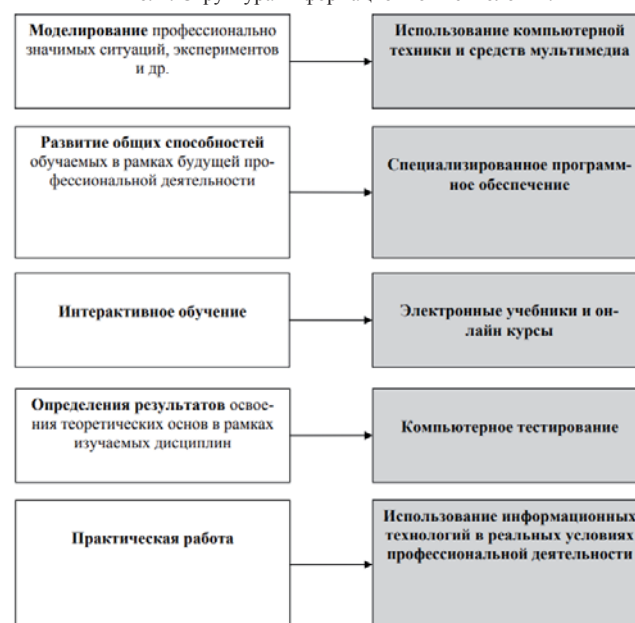


Рис. 2. Применение информационных технологий в учебном процессе.

Необходимо отметить, что анализ научных и теоретических исследований по проблеме организации самостоятельной работы студентов позволил нам представить модель для организации самостоятельной работы с применением интернет-ресурсов. С учетом применения интернет-ресурсов необходимый критерий эффективности самостоятельной работы формирует стабильную мотивацию к обучению, способствует развитию навыков критического мышления, активизирует познавательную и творческую деятельность студентов (рис. 4).



Рис. 3. Модель информационно-образовательной среды.

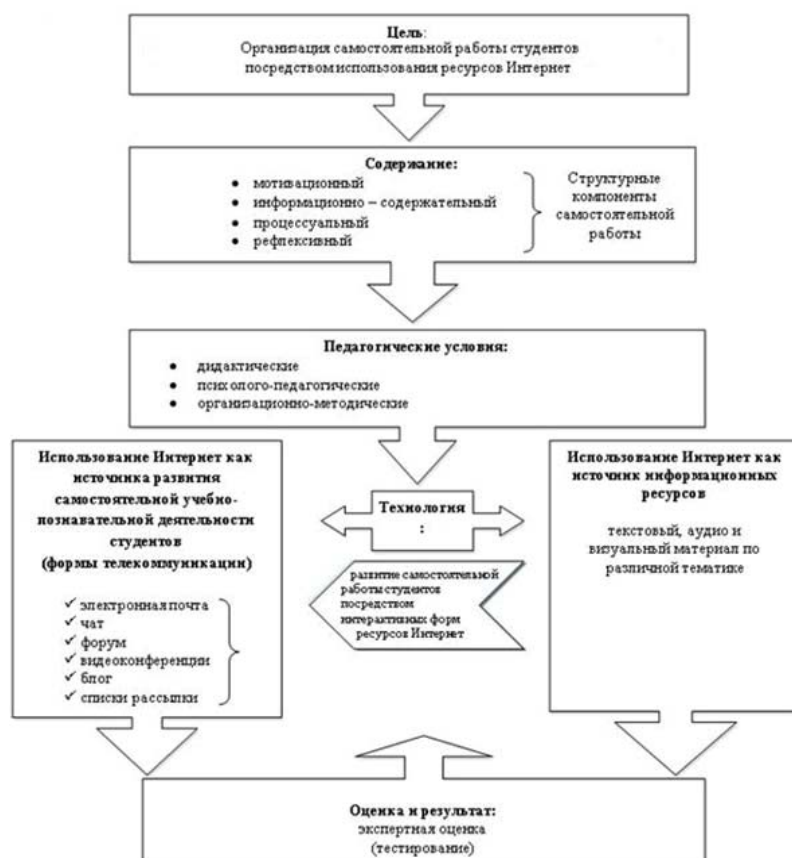


Рис. 4. Модель организации самостоятельной работы студентов в условиях системы информационных технологий.

На рисунке 4, мы видим процесс организации самостоятельной работы студентов в виде модели, которая состоит из пяти блоков таких как: целевого, содержательного, технологического, блока педагогических условий и оценочного. Опираясь на разнообразные подходы к применению информационных технологий, можем сделать вывод, что применение информационных технология в организации самостоятельной работы обучающихся имеет ряд преимуществ. В первую очередь это возможность обучения в индивидуальном режиме в соответствии с интересами обучающихся, также повышение независимости и ответственности в создании образовательной среды, которая основана на интенсивной коммуникации; доступ к литературе; прослушивание текстов и развитие критического мышления.

Схематично структурные компоненты самостоятельной работы представлены на рисунке 5.

На рисунке 5 продемонстрированы структурные компоненты самостоятельной работы обучающихся. [1]. Применение Интернета в качестве источника учебных ресурсов подразумевает коммуникацию, то есть позволяет организовать реальное общение студентов с другими пользователями. Это и есть практика общения. Второй подход включает интеграцию аутентичных аудио, видео и текстовых материалов в традиционный образовательный процесс. Таким образом, информационные технологии в организации самостоятельной работы обучающихся профессиональных образовательных учреждений имеют огромное значение.

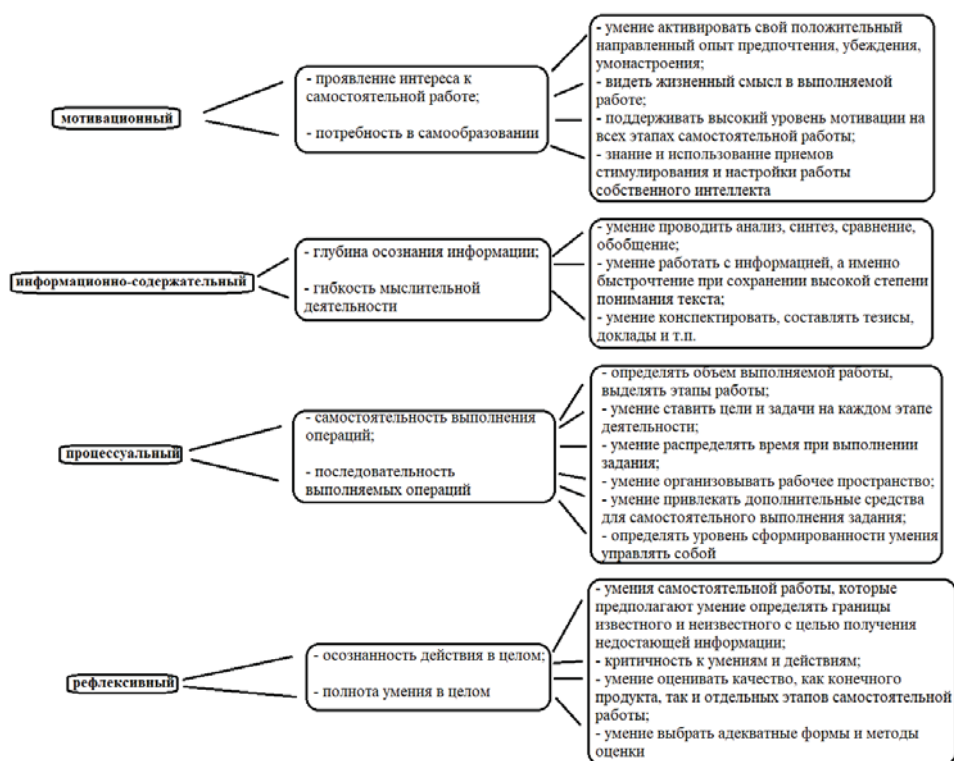


Рис. 5. Структурные компоненты самостоятельной работы студентов.

Библиографический список

1. Инновационные технологии в профессиональном образовании. Коллективная монография. Л.И. Губарева, В.Н. Правдюк, С.В. Дерепаско, А.А. Шелест, В.С. Никульникови др. Орел: Изд-во Орел, ООО ПФ «Картуш», 2015. 220 с.
2. Интерактивные технологии в профессиональном воспитании: учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / З.И. Исламова [и др.]. – Электрон.дан. Уфа : БГПУ имени М. Акмуллы, 2012. 212 с. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/42332>.
3. Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов II Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (6-9 декабря 2013 года) Саратов: Изд-во «Новый Проект», 2013. 188 с.– Режим доступа: <http://docplayer.ru>
4. Правдюк В.Н. Инновационные технологии в подготовке будущих специалистов. [Текст] / В.Н. Правдюк, В.С. Тенетилова // Теоретические и практические аспекты научно-исследовательской деятельности ученых ОГУ: Сб. статей преп. ОГУ. Ч. 2. / Отв. Ред. Е.Н. Пузанкова. Орел изд. ОГУ. 2013. С. 222-227.
5. Хмызова Н.Г. Технология формирования профессиональных компетенций по средствам информационной среды. [Текст] / Хмызова Н.Г. Профессионально-личностное развитие персонала в контексте запроса современного бизнеса: стратегия и методы: Сб. статей преп. Выпуск 2 (4) 2018. 115 с.

References

1. Innovative technologies in professional education. Collective monograph. Gubareva L.I., Pravduk V.N., Derepasko S.V., Shelest A.A., Nikylnikov V.C. Orel: Publishing Orel, Limited liability company «Kartysh», 2015. Pp. 220.

2. Interactive technologies in professional education: educational and methodical manual [Electronic resource]: educational and methodical manual / Islamova Z.I. Ufa: BSPU named after M. Akmulla, 2012. Pp. 212 – Access mode: <https://e.lanbook.com/book/42332>.
 3. Organization of independent work of students: Materials of reports of the II All-Russian Scientific and Practical Internet Conference «Organization of independent work of students» (December 6-9, 2013) Saratov: Publishing «New Project», 2013. Pp. 188 – Access mode:<http://docplayer.ru>
 4. *Pravdyk V.N.* Innovative technologies in the preparation of future specialists. / Pravdyk V.N., Tenetilova V.S. // Theoretical and practical aspects of research activities of scientists of OSU: Collection of articles of teachers OGU. Pyzankova E.N. Orel Publishing OGU. 2013. Pp. 222-227.
 5. *Khmyzova N.G.* Technology of formation of professional competencies in the information environment. [Text] / Khmyzova N.G. Professional and personal development of staff in the context of the request of modern business: strategy and methods: Digest of articles. Number 2 (4) 2018. Pp. 115.
-

УДК 378

UDC 378

ГУБАРЕВА Л.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gubareva16@mail.ru

ПРАВДЮК В.Н.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра развития образовательных систем, БУ ОО ДПО «Институт развития образования»

E-mail: m-suganova@mail.ru

УЖОКИНА Л.В.

магистр, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: kafedrapob@mail.ru

GUBAREVA L.I.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Department of professional learning and business, Orel State University

E-mail: gubareva16@mail.ru

PRAVDYUK V.N.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Department of educational systems development, OO BOU DPO "Institute of education development"

E-mail: m-suganova@mail.ru

UJOKINA L.V.

Graduate student, Department of professional training and business, Orel State University

E-mail: kafedrapob@mail.ru

ТВОРЧЕСКИ-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ИНДУСТРИИ ПИТАНИЯ

CREATIVE-ACTIVITY APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF FOOD INDUSTRY

В статье рассматриваются аспекты обучения будущих специалистов в системе среднего профессионального образования на основе творчески-деятельностного подхода. Дается определение понятию: «творчески-деятельностный подход в подготовке будущих технологов продукции общественного питания»; приводятся принципы и факторы.

***Ключевые слова:** профессиональное обучение, творчески-деятельностный подход, технолог, сфера индустрии питания.*

The article deals with the aspects of training future specialists in the system of secondary vocational education on the basis of creative activity approach. The definition of the concept is given: "creative-activity approach in the preparation of future technologists of public catering products"; principles and factors are given.

***Keywords:** vocational training, creative and activity-oriented approach, the technologist, industry food.*

Профессиональное обучение в системе СПО, в целом, предполагает формирование общих и профессиональных компетенций, знаний, умений и навыков, опыта работы у будущих специалистов в соответствии с требованиями и характеристикой их профессиональной деятельности, обозначенных в федеральных образовательных стандартах профессионального образования по каждой специальности. В процессе обучения в техникумах или колледжах обучающиеся не только получают знания и выполняют практические задания, они, также, приобщаются к самостоятельному принятию решения по выполнению различного рода заданий. Это достигается путем активного участия в производственном и производительном труде; участия в конкурсах, профессионального мастерства; участия в научно-исследовательской и творческой работе.

Современная студенческая молодежь иначе подходит к выбору будущей профессии и специальности. Их, в первую очередь, интересуют: будущее трудоустройство, заработок, конкурентная способность, перспек-

тивность, карьерный рост, уровень профессиональной самостоятельности, возможность заниматься малым бизнесом. Поэтому, обучение в учреждениях профессионального обучения строится не только на теоретическом и практическом содержании в соответствии с учебным планом, но и на основе инновационных технологий педагогического сотрудничества. Студенты правильно осознают, что какие бы хорошие знания и навыки он не приобрел, работать ему придется самостоятельно в социальной среде, в обществе, которое будет предъявлять к нему, как профессионалу, высокие требования.

Вовлечение обучающихся в различные виды деятельности воспитывает и развивает у них ценные человеческие качества: быть общительными, доброжелательными, отзывчивыми. Кроме того, развиваются и ценностные профессиональные качества – это: предприимчивость, целеустремленность, деловитость, умение отстаивать профессиональные решения, обосновывать производственные приемы и действия, быть конкурент-

но способным и востребованным специалистом.

Деятельностный подход в обучении формирует и творческое начало обучающихся. У будущих специалистов «творчество», как правило связано с профессиональной деятельностью и специальностью. Если рассматривать специальность будущего технолога общественного питания, то творчество в ней занимает одно из ведущих мест, так как оно связано с различными объектами сферы индустрии питания. В свою очередь творчество в индустрии питания связано со многими проблемами производства, в том числе и кулинарным, на пример:

- создание блюд с их художественное оформлением и привлекательность в соответствии с образом «здоровое питание»;
- разработка вкусных блюд в сочетании требованием «полезная пища».

Эти и другие кулинарные проблемы индустрии питания рассматриваются в различных сферах: в гостиничном, туристическом и ресторанном бизнесе; в сфере быстрого обслуживания населения готовыми продуктами через сеть кафе McDonalds, «Жар Пирог» и другие; в службах производства продуктов и их доставки населению – «Ай, да пирог» и многих другие; не менее важным остается организация питания в образовательных, лечебных, санаторно-курортных учреждениях.

Творчески-деятельностный подход в обучении и воспитании будущих специалистов развивает у них самостоятельность, плановность, аналитические действия, самоопределение, рефлексию.

Учитывая основные требования к подготовке обучающихся техникума, нами сделано следующее определение понятию: «творчески-деятельностный подход в подготовке будущих технологов продукции общественного питания» – это *«направление совместных действий педагогического коллектива и обучающихся через усвоение научно-практического опыта в сфере индустрии питания, затрагивающая социальную деятельность человека и общества»*.

Реализация творческого и деятельностного подходов в образовательном учреждении основывается на дидактических и профессиональных принципах: деятельности, непрерывности, целостности, психологической комфортности, вариативности, творчества. Рассматривая данные принципы, применительно к подготовке технологов общественного питания следует отметить следующее факторы:

- развивать самостоятельную деятельность студентов методами компьютерных технологий. Компьютерные технологии помогают осуществлять поиск информационного материала, самостоятельно разрабатывать электронные презентации, обмениваться опытом в режиме Online и многое другое по заранее спланированным темам, на пример: «Здоровое питание студентов», «Питание молодежи, занимающихся спортом», «О полезной пище» и тому подобное, «Русская обрядовая кухня» и другие [1,2];
- преемственность обучения способствует укре-

плению межличностных отношений в группе учащихся и вне ее; обеспечивает возможность передачи опыта от старших – младшим по курсу обучающимся.

Это предполагает непрерывность в достижении поставленной цели; преемственность перехода от теории к практике. Эффективность преемственности в обучении во много зависит от мастера производственного обучения, который целенаправляет творческую деятельность студентов к осмыслению и накоплению творческого опыта в самостоятельной работе;

- целостный педагогический процесс формирует у будущих специалистов и целостное представление о профессии, о роли ее и значение в личной жизни и жизни общества; выстраивает перспективу профессионального самосовершенствования и карьерного роста [3,4];

– внедрение в учебно-воспитательный процесс различных мероприятий WorldSkills, «Бизнес симулирование: «Питание обучающихся техникума», web-quest: «Здоровое питание студентов» и других;

- психологическая комфортность в процессе обучения – это не только создание условий для снятия напряжения, но и создание условий для быстрой адаптации к обучению и приобретению практических навыков; это и формирование убежденности в правильности собственного выбора специальности и будущей профессии, в ее пользе в дальнейшей самостоятельной жизни, значение в карьерном росте.

Психологическая комфортность создается путем приобщения к профессиональной деятельности с помощью работодателей, специалистов сферы производства питания, которые привлекают их творческому мастерству кулинарного дизайна, цветовому оформлению пищевого продукта, эстетическому его оформлению, особенностям подачи и сервировки стола;

- творческая деятельность технолога общественного питания осуществляется на основе, полученных знаний и приобретенного опыта; желания внести собственный вклад в технологию изготовления какого-нибудь продукта, как, на пример: «Орловский хлеб».

Творчески-деятельностный подход направлен на формирование мотивационного когнитивного, деятельностного, творческого критериев в обучении.

Мотивация обучения строится на основе интересов обучающихся и развития интереса. Необходимо помнить, что развитие интереса студентов техникума к освоению специальностью основывается не на изучении одного какого-либо предмета, а на основе межпредметных связей, связи теории с практикой, учебной аудиторной с внеаудиторной самостоятельной деятельностью [5].

По когнитивному критерию можно оценить творческую деятельность обучающегося на научной основе поставленных: целей, задач, методов, содержания, выполнения творческого задания. Для технолога общественного питания осмысление производимого им продукта очень важно, уже в связи с тем, что «пища должна быть не только вкусной, но и полезной». В этом случае можно предложить творческие задания по те-

мам: «Диетическое питание младших школьников», «Питание туристов в двух-трех дневных походах», «Питание студентов во время сессии».

Деятельностный критерий направлен на оценку уровня самостоятельности студентов, на их умение осуществлять самоконтроль, умение профессионально выполнять профессиональные движения, действия и операции, умение добывать информацию, перерабатывать ее и передавать другим. С помощью деятельностного критерия оцениваются личностные качества обучающегося: его отношение в работе с товарищами, чувство ответственности, добросовестность, лидерские качества.

Творческий критерий тесно связан с деятельностным и распространяется не только на отдельного обучающегося, но и на всю творческую группу. По данному критерию можно оценить уровень творческих способностей, отношение исполнителя к творческому заданию, его любознательность, степень интереса к работе, пытливость ума, усидчивость, глубину знаний, знание нормативных документов, при выполнении проекта, знание

правил безопасного труда и многое другое.

Свой практический опыт, накопленный в ходе обучения, будущий технолог может профессионально применить в различных сферах питания (столовые, рестораны, кафе, буфет, на праздничных мероприятиях в детских и школьных учреждениях и других местах). Также он может, ориентированно, по целевому назначению, применить свой опыт творческого мастерства, личную инициативу к удовлетворению желаний и потребительских возможностей различным гостям и посетителям.

Следовательно, компетенции старшего техника технолога продукции питания отражают социальный заказ общества и сферы индустрии питания, в целом. Практико-ориентированный характер обучения дает возможность подготовить универсального специалиста, для успешного функционирования в сфере индустрии питания. Кроме этого, идеи творчески-деятельностного подхода не исключают собственное развитие будущего профессионала в связи с его карьерным ростом и повышением квалификации.

Библиографический список

1. Губарева Л.И. Традиционное питание народов Кавказа – рецепт здоровья и долгожительства / Учебное пособие для студентов ВУЗов. Орел: ПФ «Картуш». 2007.
2. Губарева Л.И. Факультативный курс «Русская обрядовая кухня» как средство развития познавательной самостоятельности учащихся. // Образование и общество. М.: 2004. №3. С.83-84.
3. Правдюк В.Н. Личностно-деятельностный подход в формировании профессиональных качеств обучающихся. //Путь в науку. Конфигурация профессионального образования под запросы бизнеса. Серия: Наука без границ. Выпуск – II (4). /Материалы Всероссийской научно практической конференции «Паритетность отношений в аграрном секторе экономики: научно-практическое обеспечение и механизмы реализации» (29-30 мая 2018 г.) Ч. 2. Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева. 2018. 228 с.
4. Правдюк В.Н. Профессиональное обучение: стратегические приоритеты и социальный запрос. /Л.И. Губарева, Е.П. Лидинфа, Н.Г. Хмызова др. /под. ред. В.Н. Правдюк. Орел: «ОГУ им. И.С. Тургенева». 2017. 288 с.
5. Губарева Л.И. Система самостоятельных работ как основа формирования и развития познавательной самостоятельности учащихся. Л.И. Губарева // М.: - Образование и общество. 2004. №2 С. 61-62.

References

1. Gubareva L. I. Traditional nutrition of the peoples of the Caucasus-a recipe for health and longevity. / textbook for University students. Eagle: PF "Cartouche". 2007.
2. Gubareva L. I. optional course "Russian ritual cuisine" as a means of development of cognitive independence of students. // Education and society. M.: 2004. No. 3/ Pp. 83-84.
3. Pravdyuk V.N. Personal-activity approach in the formation of professional qualities of students /The way to science. Configuration professional education under the demands of the business. Series: Science without borders. Issue-II (4). / Proceedings of the all-Russian scientific practical conference "Parity of relations in the agricultural sector of the economy: scientific and practical support and implementation mechanisms" (29-30 may 2018) Part 2. Orel: OSU named I. S. Turgenev, 2018. 228 p.
4. Pravdyuk V.N. Professional training: strategic priorities and social inquiry /L. I. Gubareva, E. P. Lidinfa, N. G.Khmyzova. /under red. V.N. Pravdyuk. Orel: "OGU them. Ivan Turgenev," 2017. 288 p.
5. Gubareva L.I. the system of independent work as the basis for the formation and development of cognitive independence of students. L.I. Gubareva // M.: - Educationandsociety. 2004. No. 2. Pp.61-62.

УДК 37.013

UDC 37.013

ДАШУК К.В.

студент магистратуры направления 39.04.02 Социальная работа, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: dashuk19@gmail.com

ДАШУК И.Н.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: dashuk19@gmail.com

DASHUK CH.V.

Student of magistracy 39.04.02 Social work, Orel State University

E-mail: dashuk19@gmail.com

DASHUK I.N.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Orel State University

E-mail: dashuk19@gmail.com

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУПП ПОДДЕРЖКИ ЖЕРТВ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА

SOCIAL-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR IMPLEMENTING THE SUPPORT GROUP METHOD IN THE SITUATION OF SCHOOL BULLYING

Острота проблемы буллинга в образовательной системе Российской Федерации актуализирует поиск инновационных и эффективных технологий реакции школьного социального педагога в ситуации свершившегося насилия. В силу недостатка соответствующих методических разработок в отечественной социальной педагогике авторы провели анализ зарубежной научно-методической литературы, который позволил им лаконично охарактеризовать сущность метода организации групп поддержки жертв школьной травли, ранее известного как подход «Без обвинений», а также создать условия для его внедрения в практику общеобразовательных учреждений России, предложив в этой статье точный алгоритм деятельности социального педагога при реализации этого метода.

Ключевые слова: буллинг, буллер, жертва, свидетели буллинга, метод групповой поддержки, технология организации групп поддержки.

The acuteness of the bullying problem in the educational system of Russian Federation actualizes the search for innovative and effective technologies for the reaction of the school social educator in a situation of accomplished violence. Due to the lack of relevant methodological developments in Russian social pedagogy, the authors analyzed foreign scientific and methodological literature, which allowed them to concisely describe the essence of the method for organizing support groups of school harassment victims, formerly known as the «No Blame» approach, and also to create conditions for its introduction into the practice of general educational institutions of Russia, suggesting in this article the exact algorithm of the social teacher's activities in implementing this method.

Keywords: bullying, bully, victim, bullying witnesses, support group method, support group organization technology.

Школьный буллинг – травля со стороны сверстников; умышленное и регулярное (не менее одного-двух раз в месяц) физическое или психологическое преследование и унижение, сексуальное домогательство одного из членов коллектива образовательного учреждения. При этой форме насилия между агрессором и жертвой обязательно существует дисбаланс сил: нападающий всегда физически или психологически более могущественен, чем жертва [6, с. 4]. При этом ребенок, выступающий мишенью издевательств, остро переживает враждебность в свой адрес, но не имеет психосоциальных ресурсов для самозащиты.

По данным Всемирной организации здравоохранения, в современной России около 25% подростков страдают от травли и издевательств в школе [3, с. 200], что крайне деструктивно влияет на благополучие под-

растающего поколения. Осознание общественностью и отечественными учеными остроты проблемы буллинга в системе российского образования отразилось беспрецедентным ростом соответствующих исследований и шквалом публикаций в научно-методических изданиях – только за последние четыре года было опубликовано более пятисот статей, описывающих сущность, детерминанты, формы и особенности проявления буллинга в современной школе, социально-психологические характеристики его участников; методику выявления буллинг-структуры и склонности к виктимности в ситуации школьной травли, ее последствий для жертв, свидетелей и агрессоров; основные направления и содержание первичной профилактики этой формы насилия в образовательной среде. Однако изучение этих публикаций позволяет нам констатировать, что весьма

незначительное число авторов формулируют конкретные предложения и практические рекомендации педагогам о реактивных способах борьбы с инцидентами издевательств после их возникновения, что делать в ситуации уже свершившегося буллинга. В частности, описание технологии организации групп поддержки жертв травли мы нашли лишь в работах С.В. Кривцовой [1, 2]. Что явно недостаточно в условиях активизации социально-педагогического поиска инновационных и эффективных технологий не только профилактики школьного буллинга, но и реабилитации его жертв.

Таким образом, актуальность темы нашей статьи связана еще и с тем, что метод организации групп поддержки (The Support Group Method), ранее известный как подход «Без обвинений» («No Blame»), разработанный Барбарой Майнс и Джорджем Робинсоном (Великобритания) в 1991 году, подтвердил свою эффективность в процессе многолетней апробации в школах Новой Зеландии, Швейцарии, Нидерландов, Бельгии, Германии и других стран мира [5, с. 2], особенно в средних классах, где издевательства снизились почти на двадцать процентов. Убеждая нас в перспективности внедрения этого метода и в практику общеобразовательных учреждений Российской Федерации.

Поскольку Б. Майнс и Дж. Робинсон необходимым условием организации групп поддержки полагают формальную независимость их участников от специалиста, который проводит встречи, мы считаем целесообразным в российских школах передать эту функцию не учителям и классным руководителям, а социальным педагогам, для чего последним потребуется знание методических подробностей вовлечения в работу группы всех субъектов буллинга – агрессоров, свидетелей и защитников ребенка, ставшего мишенью травли.

В связи с этим, цель нашей статьи – уточнить алгоритм деятельности социального педагога при организации групп поддержки жертв школьного буллинга.

Теоретический анализ опубликованных результатов научных исследований, проведенных такими западными учеными, как М. Уильямс [4], К. Бек [5], Д.Дж. Пеплер, В. Крэйг [6], Б. Майнс, Дж. Робинсон [7] и С. Янг [8], позволил нам понять, что основной смысл метода организации групп поддержки – восстановить здоровые отношения в учебном коллективе посредством передачи доли ответственности за решение проблемы школьного буллинга «группе поддержки» униженного и затравленного ребенка. Путем привлечения поддержки сверстников (инициаторов и свидетелей травли, одноклассников-защитников ребенка, ставшего мишенью буллинга) изменяется групповая динамика.

В основе этого метода лежат гуманистические идеи невиновности всех участников травли и отказа от их наказания, поскольку:

- буллинг – не патологическое, а повсеместно распространенное явление в общественных отношениях, выстроенных на основе доминирования и конкуренции, что объективно программирует подростков на агрессивное поведение в школьной среде;

- буллинг – один из механизмов создания и поддержки структуры группы, устанавливающей свою идентичность и укрепляющей сплоченность за счет исключения «чуждых» по духу и интересам индивидов;

- наказание «не работает»; точнее, оно даже ухудшает ситуацию, провоцируя буллера на дальнейшую месть жертве, усиливая групповую солидарность с инициатором травли и конфронтацию с изобличителями – учителем и администрацией школы;

- наказание имеет краткосрочный эффект в конкретной ситуации, но не помогает коренным образом изменить групповой статус и личность буллера или жертвы.

С другой стороны, социальный педагог сам не должен становиться очередным звеном в порочном круге агрессии. Цель социального педагога – не справедливое возмездие или моральное удовлетворение от наказания буллера, а изменение поведения участников травли и, таким образом, достижение наилучшего результата для жертвы – прекращение ее страданий.

Социальному педагогу нужно действовать не репрессивно, показывая пример для подражания, задавая конструктивную модель выхода из конфликта, что поможет всем участникам буллинга научиться правильному поведению. Необходимо применять меры, направленные на укрепление достоинства личности и сохранение положительной репутации всех участников буллинга; активно использовать нравственный потенциал первичного коллектива и позитивную роль свидетелей в «группе поддержки», создавать условия для проживания детьми просоциального, добродетельного опыта, тем самым развивая их эмпатию, повышая самооценку, улучшая взаимоотношения школьников без чьей-либо патологизации.

По словам С.В. Кривцовой, «в основе метода лежит идея перевоспитания, которая предлагает сделать «проблемного» ученика проводником и защитником социальной нормы. Буллер ставится здесь в позицию ответственного за психологическое благополучие жертвы. Его контролируют другие ученики, тоже выполняющие задачу защитить жертву буллинга от эмоционального дискомфорта» [2].

Технология соответствующей социально-педагогической работы представляет собой четко структурированный процесс, состоящий из семи этапов:

Этап 1. Разговор социального педагога с жертвой, центрированный на ее чувствах, задачи которого: а) понять боль, которую испытывает ребенок, подвергающийся издевательствам, убедить его, что проблема может быть решена с помощью «группы поддержки»; получить согласие жертвы на помощь со стороны такой группы; б) выяснить, кто участвовал в травле (основных инициаторов, свидетелей, не принимавших активного участия), кто защищал пострадавшего, а, если у него не было сторонников, кого он хотел бы иметь в качестве друзей; в) договориться, кто будет входить в группу поддержки, что именно можно рассказать ее членам [7, с. 28].

Содержание работы социального педагога на этом этапе таково. Когда случай буллинга замечен, или о нём сообщили социальному педагогу, нужно поговорить с жертвой о её чувствах в школе и о намерении специалиста помочь ему. При этом педагог не ставит под сомнение реалистичность рассказанного и стимулирует ребенка описывать свои чувства такими рефлексивными комментариями, как: «Это должно быть очень обидно для тебя ... Поэтому ты очень расстроен» [7, с. 28]. При этом не следует расспрашивать о подробностях инцидента и уточнять, что именно происходило; важно знать только имена вовлеченных в буллинг подростков.

Нельзя встречаться с другими детьми из будущей «группы поддержки» без согласия жертвы на помощь с их стороны, в силу этого педагог обещает ребенку, что хулиганов наказывать никто не будет, и бояться их мести не стоит. Без этой гарантии безопасности жертва может не согласиться называть имена преследователей и свидетелей. Чтобы ребенок помог выбрать членов группы, педагог узнает у него, кто главный преследователь, затем – имена союзников буллера, зрителей и потенциальных защитников посредством серии вопросов: «Кто делал это с тобой? Кто еще присоединился? Кто наблюдал и знает, что это происходит, но не присоединился к нападавшим? У тебя есть друг или популярный ученик в классе, кто хотел бы помочь в такой ситуации?» [7, с. 29]. Чтобы упростить выбор членов будущей команды поддержки можно предоставить вниманию ребенка распечатанный список класса. Очень важно создать группу поддержки из детей, играющих различные роли в ситуации буллинга.

Социальный педагог говорит ребенку, что попросит группу поддержки сделать его жизнь в школе более радостной и безопасной: «Чего бы ты хотел (твое желание)? Что должно было бы произойти, чтобы в школе тебе стало лучше? Как ты думаешь, что ты сам сможешь сделать в будущем, чтобы изменить свою ситуацию к лучшему» [1]. Вопрос о предпочитаемых отношениях зарождает у ребенка сомнение в фиксированности и неизменности отношений со сверстниками, привнося надежду на улучшение положения; а вопрос о собственной роли в решении проблемы создает когнитивную основу использования своих сильных сторон для самопомощи в будущем.

Далее специалист, завершая встречу, обязательно уточняет у ребенка степень конфиденциальности полученной информации, что именно нельзя пересказывать группе поддержки; предлагает сделать рисунок или написать письмо для иллюстрации своего эмоционального состояния. Наконец, приглашает жертву в любое время на переменах приходить в кабинет социального педагога, чтобы поговорить, если дела пойдут не очень хорошо.

Этап II. Организация совещания с детьми, которые были вовлечены в ситуацию буллинга (инициатором травли, его союзниками, свидетелями) и выбраны жертвой в качестве членов «группы поддержки». Группа встречается отдельно от ребенка, ставшего мишенью

травли. Считается, что эффективно работает группа из шести-восьми подростков, сформированная таким образом, чтобы рядом с теми, чье поведение вызывает страдания у жертвы, находились добродушные, смелые и надежные ребята, полезные для прекращения травли. Для того чтобы создать доброжелательную атмосферу, совещание должно быть организовано в учебное время в комфортной обстановке кабинета социального педагога, который в начале приветствует участников, благодарит их за то, что пришли; может предложить выпить чаю или газировки, чтобы подчеркнуть важность заседания и уважение к присутствующим.

Этап III. Объяснение проблемы группе, фокусируясь на чувствах жертвы, а не на поиске виновных или обсуждении деталей инцидентов. Задачей этого этапа является осознание собравшимися смысла заседания группы – помочь педагогу поддержать ребенка, оказавшегося мишенью травли.

Социальный педагог начинает с того, что говорит: «У меня большая проблема, я беспокоюсь о Х. (имя жертвы), которому сейчас очень тяжело» [8, с. 34]. Далее следует рассказ о том, что чувствует сейчас ребенок, ставший мишенью травли, при этом можно использовать цитату из его письма, рисунок или соответствующее проблеме стихотворение, чтобы подчеркнуть ужасные страдания этого ребенка, а также развеять у присутствующих возможные подозрения или раздражение в отношении него. Долг педагога – защищать интересы ребенка-жертвы.

Когда рассказ будет завершен, слушатели могут выглядеть удрученными, им будет неудобно, в силу непонимания причины встречи; некоторые могут беспокоиться о возможном наказании. Чтобы изменить эти настроения, педагог прямо заявляет, что никто не собирается искать виновных или «ворочать прошлое»; ребятам ничего не угрожает, после встречи не последует никаких карательных мер; а группа была создана для содействия решению этой проблемы, «речь идет о поиске путей выхода» [2]. «Я не могу самостоятельно справиться с этой проблемой! Мне нужна помощь, и поэтому я обратился к вам!».

Этап IV. Разделение ответственности посредством ясной декларации, что педагог, зная о проблеме, должен принять меры. Помочь Х. стать счастливым, создать для него в школе безопасные условия – это ответственность социального педагога. Но он не может сделать это один без помощи ребят, присутствующих сегодня на встрече. Они ведь тоже несут долю ответственности, так как могли предотвратить инцидент. В силу этого социальный педагог предлагает: «Давайте вместе подумаем и обсудим, что может сделать каждый из вас?». Эффективное средство повысить эмпатию – спросить ребят, были ли они сами когда-либо несчастны в школе [8, с.34], какой помощи от окружающих им тогда не хватало.

Полномочия передаются и пострадавшему, потому что именно он в дальнейшем определяет – прекратилась травля или нет.

Этап V. Просьба каждому участнику группы высказать свои соображения, как помочь жертве почувствовать себя лучше. Реакция детей может быть различной: одни полны конструктивных идей, предложения других невняты, третьи обиженно молчат или возлагают вину на саму жертву буллинга, говоря, например, что он ведет себя странно и повокационно (в последнем случае педагог должен просто игнорировать негодование и повторить, что ему нужны советы, как помочь улучшить положение X.). Идеи должны принадлежать членам группы, а не навязываться педагогом. Свои намерения дети излагают в форме первого лица. Роль педагога – положительно (вербально и невербально) подкреплять все предложенные варианты, например, намерение перестать оскорблять и обижать его, выражать неодобрение поведением тех, кто продолжает травлю; демонстрировать ребенку-жертве знаки симпатии («Я провожу его из школы домой», «Я предложу ему сесть со мной в столовой»), приглашать его поучаствовать в общей активности (разговорах, играх на перемене) и т.д. Единственный вариант, который должен быть мягко отклонен: «Если я увижу, что кто-то причиняет X. боль, я изобью их!» [8, с. 35]. При этом социальный педагог не требует от детей обещаний улучшить их поведение.

Б. Мейнс и Дж. Робинсон в первоначальной версии разработанного ими подхода подчеркивали, что намерения членов группы поддержки не должны регистрироваться в форме контракта, который можно «проверить». Позже они согласились с С. Янг, которая предлагает педагогам, желающим иметь информацию для письменного отчета о вкладе каждого члена группы в помощь жертве, приносить на встречу заранее подготовленные бланки со следующими текстами и пустыми «окошками» для заполнения каждым ребенком: «Спасибо _____ (имя) за вступление в группу поддержки ученика, которому сейчас плохо, и внесение предложения: Я мог бы _____.» [7, с.31].

Этап VI. Окончание встречи. Педагог благодарит ребят за поддержку и придуманный ими хороший план помощи. Затем возлагает на группу ответственность за исправление ситуации, комплементарно и оптимистично выражая уверенность в положительном итоге их будущей деятельности: «Вы сможете это сделать!», «У вас обязательно все получится!», тем самым усиливая вероятность реализации задуманного детьми. В итоге договаривается с ними о повторной встрече примерно через неделю, чтобы понять, как идут дела. При этом напоминает, что решение о том, прекратилась ли травля, будет выносить X., и объясняет, что через пару дней педагог поговорит с X., чтобы выяснить, как ребята справляются со своей задачей. А позже педагог передаст этот отзыв «группе поддержки». Все это нужно сказать, чтобы ребята «помнили, что успех их миссии определяет сам пострадавший. Этот последний пункт передает власть, которой раньше обладали обидчики, тому, кого они обижали» [4]. При этом Д. Дж. Пеплер и В. Крэйг предупреждают: «Не нужно делать жертву самой популярной персоной в школе, важно обеспечить ее безопасность и

благополучие» [6].

Этап VII. Проведение повторных встреч, позволяющих контролировать, прекратилось ли издевательство и чувствует ли себя лучше ребенок-жертва, а также удерживать подростков вовлеченными в процесс поддержки. Эти встречи проводятся с каждым членом группы отдельно, чтобы каждый смог заявить о своем вкладе, не создавая атмосферу конкуренции и бахвальства. При этом неважно, если усилия детей не совпадают с высказанными на предыдущем заседании намерениями, главное, чтобы издеательства прекратились. Педагог благодарит за помощь, хвалит каждого ребенка; затем спрашивает, готов ли он продолжать еще неделю. Обычно никто не отказывается [8, с. 35].

Социальный педагог также индивидуально встречается с жертвой буллинга, выясняет мнение пострадавшего о происходящем, а затем пересказывает эту информацию группе [7, с. 32]. Если ситуация травли включает жертву, которая сама является буллером в отношении других детей, или активно провоцирует насилие в отношении себя, социально-педагогическую стратегию потребуется изменить, чтобы помочь этому ребенку идентифицировать свою роль в проблеме и найти пути ее решения во избежание провокаций [6]. Повторные встречи могут устраиваться столько, сколько необходимо, но обычно достаточно двух раз.

На заключительном этапе (примерно через 2 месяца), когда ребенок, ранее подвергавшийся травле, заявляет, что издеательства прекратились, организуется итоговая совместная встреча, чтобы успехи группы поддержки были отмечены, все ее члены получили соответствующее вознаграждение, а ребенок, в прошлом выступавший жертвой, укрепил свой новый социальный статус. В начальных и средних классах школы эта встреча может проводиться в праздничной форме как совместное чаепитие, с выдачей в качестве поощрения похвальных грамот «За усилия в деле создания безопасной обстановки в школе» или талонов на бесплатные обеды в столовой, благодарственных писем родителям, вывешиванием фотографий на классную или общешкольную доску почета. Для учащихся старших классов можно организовать «Вечеринку празднования мирных отношений».

Не менее интересную вариацию метода организации группы поддержки под названием «Команда под прикрытием» разработал и практически успешно апробировал М. Уильямс, педагог из Новой Зеландии. Технология организации миссии такой команды опубликована на русском языке и доступна для изучения [4].

В оценке западных специалистов, участие в группе поддержки оказывается полезным для всех: у бывших свидетелей и буллеров растут позитивная самоидентификация и самооценка в силу освобождения от чувства вины, самореализации в просоциальной деятельности, осознания собственного альтруизма и принадлежности к успешной группе, уважения и благодарности со стороны социального педагога и администрации учрежде-

ния. Жертва больше не чувствует себя изолированной и униженной, обретая социальную сеть поддержки и опыт конструктивной реакции на преследование. Школьный класс становится сплоченным, его атмосфера наполняется заботой и доверием.

Таким образом, организация групп поддержки, или подход «Без обвинений», – эффективный инструмент, позволяющий прекратить буллинг. Однако применение

этого метода исключено в ситуации, когда поведение агрессоров представляет опасность для окружающих. Тогда следуют традиционные карательные санкции – вызов полиции или направление хулиганов на консультацию психиатра, поскольку роль школьного социального педагога – не репрессировать правонарушителей и не лечить их личностную патологию, а прекратить буллинг и восстановить здоровые отношения в классе.

Библиографический список

1. Кривцова С.В. Азбука буллинга. «Noblapproach». Методика «Без обвинений». URL: <http://www.psychologia.edu.ru/azbuka-bullinga/pages/no-blame-approach.html>
2. Кривцова С.В. Программа прекращения буллинга в классе «Без обвинений». URL: http://www.psychologia.edu.ru/article.php?id_catalog=36&id_position=278
3. Неравенства в период взросления: гендерные и социально-экономические различия в показателях здоровья и благополучия детей и подростков. Исследование «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (HBSC): Международный отчет по результатам исследования 2013/ 2014 гг. Европейское региональное бюро ВОЗ. 2016. С. 200. URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0016/331711/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report-ru.pdf?ua=1 (дата обращения: 19.08.2018).
4. Уильямс М. «Команды под прикрытием»: переопределение репутаций и трансформация отношений травли в школьном сообществе. Пер. И. Филимоновой/Под ред. Д. Кутузовой. URL: <https://narrlibrus.wordpress.com/2010/07/27/mwilliams1/> (дата обращения: 15.11.2018).
5. Beck K. Bullying in German Schools: The School Social Work Role // International Network for School Social Work. URL: <https://www.talentia.fi/koulukuraattorit/wp-content/uploads/sites/23/2018/08/Newsletter-April-2018-.pdf> (дата обращения: 19.11.2018).
6. Pepler D. J., Craig W. Making a Difference in Bullying. Report №60. April 2000 URL: <https://ru.scribd.com/document/56142445/Bullying>
7. Robinson G., Maines B. Bullying: A Complete Guide to the Support Group Method - SAGE Publications, Jul 15, 2008. 168 p. URL: <http://b-ok.xyz/book/839994/303489> (дата обращения: 12.11.2018).
8. Young S. The Support Group Approach to Bullying in Schools// Educational Psychology in Practice. Vol 14, №1, April 1998. URL: <http://www.sfe4u.org/Main/SupportGroupBullyingSchools.pdf> (дата обращения: 24.11.2018).

References

1. Krivtsova S.V. The ABC of bullying. «No blame approach». The method of «No blame». URL: <http://www.psychologia.edu.ru/azbuka-bullinga/pages/no-blame-approach.html>
2. Krivtsova S.V. The program of the cessation of bullying in the class «No blame». URL: http://www.psychologia.edu.ru/article.php?id_catalog=36&id_position=278
3. Inequalities in the period of maturity: gender and socioeconomic differences in the health and well-being of children and adolescents. Health Behavior in School-aged Children (HBSC) Study: International Report on the Results of the 2013/2014 Survey WHO Regional Office for Europe. 2016. С. 200. URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0016/331711/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report-ru.pdf?ua=1 (date of appeal: 08/19/2018).
4. M. Williams, Undercover Teams: Redefining Reputations and Transforming Relations to Persecution in the School Community. Per. I. Filimonova / Ed. D. Kutuzovoy. URL: <https://narrlibrus.wordpress.com/2010/07/27/mwilliams1/> (appeal date: 11/15/2018).
5. Beck K. Bullying in German Schools: The School Social Work Role // International Network for School Social Work. URL: <https://www.talentia.fi/koulukuraattorit/wp-content/uploads/sites/23/2018/08/Newsletter-April-2018-.pdf> (дата обращения: 19.11.2018).
6. Pepler D. J., Craig W. Making a Difference in Bullying. Report №60. April 2000 URL: <https://ru.scribd.com/document/56142445/Bullying>
7. Robinson G., Maines B. Bullying: A Complete Guide to the Support Group Method - SAGE Publications, Jul 15, 2008. 168 p. URL: <http://b-ok.xyz/book/839994/303489> (дата обращения: 12.11.2018).
8. Young S. The Support Group Approach to Bullying in Schools// Educational Psychology in Practice. Vol 14, №1, April 1998. URL: <http://www.sfe4u.org/Main/SupportGroupBullyingSchools.pdf> (дата обращения: 24.11.2018).

УДК 378

UDC 378

ДАШУК И.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и истории социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: dashuk19@gmail.com

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

ДАШУК К.В.

студент магистратуры направления 39.04.02 Социальная работа, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: dashuk19@gmail.com

DASHUK I.N.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of Social Pedagogy and Social Work, Orel State University

E-mail: dashuk19@gmail.com

NIKOLAEV V.A.

Doctor of Pedagogical sciences, professor, Head of the Chair of Methods and Technology Social Pedagogy and Social Work, Orel State University

E-mail: waleranikolaev@mail.ru

DASHUK CH.V.

Student of magistracy 39.04.02 Social work, Orel State University

E-mail: dashuk19@gmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL TEACHERS FOR PREVENTION OF SCHOOL BULLYING

Авторы статьи анализируют новейшие статистические данные о глобальных масштабах распространения буллинга в школах и утверждают необходимость активизации социально-педагогической деятельности по созданию комфортной и безопасной среды в общеобразовательных учреждениях. Обосновывают возможности комплексной междисциплинарной подготовки будущих социальных педагогов к профилактике школьного буллинга. При этом уточняют сущность, виды и факторы школьного буллинга, его деструктивные последствия для личности всех участников травли.

Ключевые слова: социальный педагог, травля, школьный буллинг, физический буллинг, психологический буллинг, сексуальный буллинг, кибербуллинг.

The authors analyze the latest global statistical data of the bullying distribution in schools and argue the need to enhance socio-pedagogical activities to create a comfortable and safe environment in educational institutions. The authors substantiate the possibility of a complex, interdisciplinary training of future social teachers to prevent school bullying. At the same time, the authors specifying the essence, types and factors of school bullying, destructive consequences for the personality of all bullying participants.

Keywords: social teacher, bullying, school bullying, physical bullying, psychological bullying, harassment, cyberbullying.

Жестокость подростков – явление, с которым сталкиваются общество, педагоги, родители в различных странах мира. Криминалисты утверждают, что наиболее жестокие преступления совершают именно подростки. Представители разных наук пытаются объяснить это явление, однако окончательно определить его истоки пока не удается. В социальной педагогике наиболее популярны несколько теорий о причинах подростковой жестокости: 1. Теория аномии усматривает их в конфликте между формирующейся личностью и постоянными стрессами, которым она подвергается вследствие радикальных социальных преобразований. 2. Теория агрессивного поведения объясняет жестокость спонтанной агрессивностью подростка как средством его самоутверждения. 3. Теория социализации видит истоки этой

жестокости в социальной дезадаптации несовершеннолетних. Как показывает практика подготовки студентов по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», знакомство в процессе учебной деятельности с этими и другими теориями создает у будущих социальных педагогов методологическую базу для формирования их профессиональной компетентности в преодолении жестокости подростков.

В современной зарубежной научно-методической литературе проявления подростковой жестокости, территориально и персонально связанные с образовательным учреждением, получили название «школьный буллинг». Однако его не следует считать абсолютно

новым явлением. Сегодня буллинг стал достоянием гласности и даже получил квазипопулярность среди подростков в связи с многочисленными случаями размещения сцен насилия в интернете. Во многом именно поэтому общественность, ученые и педагоги забились тревогой. Но в отечественной педагогической и культурной среде подобные явления отмечались и в прошлом. Именно об издевательствах группы подростков над неординарной одноклассницей повествует знаменитый фильм Р.Быкова «Чучело». Выдающийся кинорежиссер дал подсказку педагогам и родителям – надо быть близкими к детям, жить их жизнью. Но, к сожалению, до настоящего времени проблема преодоления подростковой жестокости в школьной среде так и не решена.

Это в полной мере согласуется с требованиями международных программных документов. Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года – «план действий для людей, планеты и процветания» [6], принятая ООН в сентябре 2015 г., содержит 17 глобальных целей, четвертая из которых (ЦУР 4) призывает обеспечить всеобщее и справедливое качественное образование и предоставить «возможности обучения всем людям на протяжении всей жизни» [6]. ЮНЕСКО, выполняя руководящую и координирующую роли в осуществлении глобальной повестки дня в сфере образования, разработала Рамочную программу действий «Образование-2030», где, в частности, провозгласила необходимым «создавать и совершенствовать учебные заведения, учитывающие интересы детей, особые нужды инвалидов и гендерные аспекты и обеспечить безопасную, свободную от насилия и социальных барьеров, эффективную среду обучения для всех» (задача 4.а) [1]. При этом «процентная доля учащихся, сталкивающихся с притеснениями, телесными наказаниями, преследованиями, насилием, сексуальной дискриминацией и домогательствами» – показатель среды обучения, предлагаемый ЮНЕСКО для осуществления мониторинга выполнения этой задачи [7].

Очевидно, что для создания комфортной, безопасной среды в образовательном учреждении важна специальная научная, организационная, методическая подготовка социальных педагогов, ориентированная на предотвращение различных форм и видов школьного насилия. В силу этого наша статья посвящена обоснованию необходимости и возможности организации комплексной междисциплинарной профессиональной подготовки социальных педагогов к профилактике школьного буллинга.

Анализ собственного практического опыта обучения студентов социального факультета ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения (специализация: Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска) позволяет нам констатировать, что в ходе учебных занятий по таким дисциплинам, как «Теория и методика воспитания», «Методика и технология работы социального педагога», «Психология

девиантного поведения», «Психология виктимного поведения», будущие социальные педагоги знакомятся с термином «школьный буллинг», сущностью и видами этого негативного феномена, его отличиями от других форм насилия. Обучающиеся осознают, что в современных междисциплинарных научных и методических публикациях школьный буллинг (от англ. bullying – запугивание, издевательство) определяется как травля со стороны сверстников; физический, психологический и/или сексуальный террор, агрессивное преследование одного из членов учебного коллектива. От других форм насилия школьный буллинг отличается тем, что он осуществляется осознанно, регулярно, не менее одного-двух раз в месяц, более сильной группой или отдельным учеником против физически или ментально слабого ребенка. При этом жертва, которой нанесен ущерб поведением других школьников, остро переживает буллинг, но не может себя защитить, так как не имеет ресурсов (возможностей, навыков или способностей) для противодействия агрессии и враждебному поведению в свой адрес.

Основываясь на этих характеристиках, будущий социальный педагог учится отграничивать различные виды буллинга от похожих форм насилия. Например, *физический буллинг* представляет собой неоднократные агрессивные действия, такие, как умышленные толчки, удары, пинки, побои, иные телесные повреждения, запирание в классе или туалете, вымогательство, кража, грабеж или уничтожение личного имущества, «порча тетрадей, рисунков и других произведенных на уроках материалов» [3]. Всё это совершается вопреки желанию жертвы. Этот вид буллинга отличается от таких форм физического насилия, как драки (когда два человека, примерно равные по силе и социальному статусу, по собственной воле решают сразиться друг с другом) или физические атаки, когда один или несколько человек (не обязательно одного возраста) бьют или ранят, применив оружие (палку, нож или пистолет), другого человека; ведь эти действия в отношении конкретной жертвы не могут быть систематическими, а случайные и редкие акты агрессии не считаются буллингом, если в них жертва не испытывает ощущение страха или мучений длительное время. Также важно научиться различать буллинг и «воинственные» акции враждующих группировок, противостоящих друг другу в силу различия их мировоззрения или взаимных территориальных претензий, передающихся из поколения в поколение в устойчиво неизменном виде.

Это не означает, что социальный педагог в своей профессиональной деятельности не должен выполнять профилактическую работу относительно подобных проявлений агрессии. Как справедливо считал А.С. Макаренко, каждый ребенок должен чувствовать себя абсолютно защищенным в учебном заведении. А это возможно, если педагог умеет сплотить коллектив учащихся, увлечь их интересной, социально значимой деятельностью, в которой каждый ребенок способен проявить свои таланты. В силу чего одна из задач под-

готовки будущих педагогов к профилактике буллинга – научить создавать детский коллектив и увлекать учащихся близкими, средними и дальними перспективами жизнедеятельности.

Следующий вид буллинга – психологический, умышленно направленный на причинение эмоциональных страданий и социальную изоляцию (ostracism), выражается в попытках унижить человека путем словесных оскорблений в вербальной или письменной форме, насмешек, присвоения кличек, бесконечных замечаний и негативных оценок в присутствии других, запугивания, доносов, распространения ложных слухов, чтобы настроить против ребенка общественное мнение. Специалисты Всемирной организации здравоохранения считают, что школьник «подвергается травле, если: 1) другой ученик или группа учеников говорят или делают что-либо непристойное или скверное по отношению к нему; 2) когда его постоянно дразнят неприятным для него образом или 3) когда его намеренно не принимают в свои игры и какие-либо другие мероприятия» [4, с.197]. Вместе с тем, не считается травлей шутливое и дружеское поддразнивание; например, использование свойственных традиционной педагогике «дразнилок» в играх («неотвоя», «ябеда», «жадина-говядина», «девичий пастух» и т.п.) в отношении игрока, умышленно нарушающего правила.

В публикациях ЮНЕСКО 2018 года как отдельный вид выделен *сексуальный буллинг*, который определяется как сексуальное домогательство в контактной (например, нежелательные прикосновения, шлепки по ягодицам) и бесконтактной форме (вербальное: пошлые, с сексуальным подтекстом комментарии и шутки, угроза сексуального насилия; невербальное – оскорбительные жесты, демонстрация интимных частей тела и пр.).

В условиях активного развития средств электронной коммуникации появилась новая форма психологического и сексуального буллинга – *кибербуллинг*, заключающийся в: 1) использовании электронных средств связи для унижения и издевательств над человеком путем отправки сообщений обидного, пугающего или угрожающего характера [9], 2) размещении для всеобщего обозрения в социальных интернет-сетях фото или видео подростка, изображающих его неприглядным образом. Особая опасность и разрушительная сила кибербуллинга состоят в том, что порочащие сведения могут распространяться анонимно, в форме вирусной программы, не оставляя жертве возможности ответить адресату или избежать информационной атаки, скрывшись в безопас-

ном месте, ведь почти все подростки подключены к интернету и постоянно находятся в сети.

Одна из важнейших задач профессиональной деятельности социального педагога – нивелировать условия возникновения школьного буллинга. В силу этого, будущие специалисты должны научиться выделять объективные и субъективные детерминанты, провоцирующие эту форму насилия. Этому способствует проведение студентами анализа научных данных о глобальных масштабах и региональных отличиях распространения буллинга, опубликованных Всемирной организацией здравоохранения [4] и Организацией Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры [9, 10]. В частности, в предварительной версии официального доклада ЮНЕСКО «Насилие в школах и буллинг: глобальная ситуация, тенденции, факторы и последствия» (2018 г.), по итогам исследований, проведенных в школах 144 стран мира, сообщается, что в среднем ежегодно 32% школьников в возрасте от 9 до 15 лет страдают от буллинга со стороны своих сверстников. Наиболее распространенными видами буллинга оказались: 1) физический – пинали, толкали, били, выталкивали из класса или запирали в помещении (16,1%), 2) сексуальный – в адрес 11,2% учеников были направлены насмешки, замечания, жесты с сексуальным смыслом, 3) психологический – 5,5% детей были намеренно исключены из общей игры или деятельности, демонстративно игнорированы или эмоционально унижены [10]. В меньшей степени в глобальных масштабах распространен кибербуллинг, хотя эта проблема достаточно остра в экономически благополучных странах в силу большей доступности мобильной телефонной связи и интернета: в семи странах ЕС доля подростков, сообщивших о том, что они подверглись кибербуллингу, увеличилась с 7% в 2010 году до 12% в 2014 году [10]. В киберпространстве появились новые формы сексуального насилия, включающие отправки эротических и порнографических сообщений и изображений в режиме онлайн. Данные из пяти стран показывают, что от 12% до 22% детей получали сообщения сексуального содержания [10].

Ученые, подготовившие доклад ЮНЕСКО, подтвердили известный факт наибольшей виктимогенности младшего подросткового возраста и общемировую тенденцию – постепенное уменьшение актов буллинга по мере взросления детей: об издевательствах в свой адрес заявили 33% тринадцатилетних, 32,3% четырнадцатилетних и 30,4% пятнадцатилетних школьников. Такая же тенденция была выявлена в Российской Федерации исследователями ВОЗ еще в 2013-2014 гг. (см. табл. 1).

Таблица 1.

Буллинг в школах Российской Федерации, по данным ВОЗ [4]

Не менее двух или трех раз в месяц за последние пару месяцев:	11-летние		13-летние		15-летние	
	мальчики %	девочки %	мальчики %	девочки %	мальчики %	девочки %
становились жертвой буллинга	27	23	21	15	15	12
участвовали в издевательствах над другими детьми в школе	19	13	24	14	22	13

В докладе ЮНЕСКО отмечены значительные региональные различия распространения буллинга. К регионам с высокой долей учащихся, сообщивших о том, что над ними издевались в школе, «относятся Ближний Восток (41,1%), Северная Африка (42,7%) и страны Африки к югу от Сахары (48,2%)» [9]. В наименьшей степени подвергаются буллингу несовершеннолетние, обучающиеся в школах стран Центральной Америки (22,8%), Карибского бассейна (25 %) и Европы (25%).

Среди 43 европейских государств, принявших участие в исследованиях ВОЗ в 2013-2014 гг., Российская Федерация заняла 3-4 места по распространенности школьного буллинга. Еще более агрессивными оказались лишь подростки обоих полов из Литвы и Латвии, одиннадцатилетние мальчики из Гренландии и тринадцатилетние румыны. При этом во всех странах без исключения «мальчики почти всех возрастных групп значительно чаще принимают участие в буллинге в качестве нападающей стороны» [4].

В итоге анализа этих данных в процессе учебных интерактивных занятий по дисциплинам «Основы социальной работы» и «Социальная психология» студенты при деликатном руководстве преподавателя сами выявляют возможные культурные, экономические, социально-политические и гендерные детерминанты буллинга: культурные традиции, поддерживающие агрессию по отношению к другим (вспоминая такие фольклорные жанры, как страшилки и садистские стишки; жесткие стереотипы мужественности и женственности, ксенофобию в отношении мигрантов); духовно-нравственное неблагополучие народов, утративших традиции социальной солидарности, разобщенных в силу резкого социального неравенства и полярной, несправедливой дифференциации доходов; социально-психологическую депривацию бедных граждан с ограниченностью их возможностей самореализации в трудовой и досуговой сферах; высокую плотность населения, проживающего в депрессивных городских районах с многоэтажной застройкой. При этом студенты осознают, что эти факторы порождают напряженность в общественных отношениях, настроение социальной враждебности как

всеобщее выражение апатии или отчаяния, склонность к силовому утверждению своих притязаний. А такое кризисное состояние мира взрослых напрямую отзеркаливается несовершеннолетними и переносится в школьную среду.

Затем в ходе занятий по дисциплинам «Педагогическая психология» и «Психология личностного развития несовершеннолетних группы риска» будущие социальные педагоги знакомятся с деструктивными последствиями школьной травли, которые описаны в Докладе ЮНЕСКО 2018 г. и подтверждают связь буллинга и психосоциальных трудностей его жертв (см. табл. 2). Буллинг подрывает у учащихся чувство принадлежности к школьному коллективу и уверенность в себе, занижает их перспективные устремления, провоцируя желание прогуливать уроки и бросить школу после 9 класса. Чем чаще над учениками издеваются, тем хуже их академические результаты и выше тревожность перед контрольными работами, экзаменами, даже если дети к ним хорошо подготовились. Травля негативно воздействует на психическое здоровье и качество жизни: жертвы буллинга почти в два раза чаще чувствуют себя одинокими, страдают бессонницей и задумываются о самоубийстве, чем те, кого не преследуют сверстники. Кроме того, буллинг связан с более высокими показателями аддиктивного поведения.

Школьный буллинг наносит серьезный ущерб не только жертвам насилия, но и остальным участникам травли: агрессору и свидетелям. Страдают свидетели, которым сначала кажется легче и безопаснее не противостоять буллингу, а действовать, как большинство, избегая конфронтации с агрессивным лидером асоциальной группы. Но неоднократно поддерживая травлю, ребенок накапливает опыт бессилия перед властью толпы и приобретает привычку проявлять малодушие в конфликтной социальной ситуации, что негативно влияет на его характер и личность.

Опыт издевательств деструктивен и для личности буллеров – инициаторов травли, которые, не признавая интересов и нарушая права окружающих, удовлетворяют лишь собственные потребности в получении

Таблица 2.

Последствия буллинга [10]

Последствия	Частые жертвы буллинга, %	Почти никогда не подвергались буллингу, %
Собираются закончить обучение на уровне неполной средней школы	44.5	34.8
Чувствуют себя неудачниками или исключенными из школы	42.4	14.9
Часто пропускают школьные занятия (не менее 3-4 дней за последние две недели)	9.2	4.1
Боятся контрольных работ (тестов), даже если хорошо подготовлены	63.9	54.6
Ощущают одиночество	18.3	8.2
Так нервничают, что не могут уснуть ночью	17.2	7.0
Думают о самоубийстве	23.4	12.0
Курыт	19.7	8.6
Употребляют алкоголь	30.3	18.6
Употребляют марихуану	7.9	1.7
Имеют ранний сексуальный опыт	27.4	18.9

материальной выгоды или удовольствия от ощущения силы при подчинении себе другого человека, в укреплении популярности и повышении статуса в коллективе класса, доминировании в групповом процессе [2]. В итоге формируются асоциальные черты личности, огрубляются чувства, разрушаются механизмы формирования близости с другими людьми, что впоследствии, во взрослом возрасте, становится барьером для создания доверительных и теплых отношений с партнёрами, супругами и собственными детьми. Как афористично заметил Кэндзи Хайтани в книге «Взгляд кролика»: «те, кто сторонятся слабых и бессильных, избегают и презирают их, наносят вред, прежде всего, самим себе. Они перестают быть человеческими» [8]. Неслучайно многие школьные буллы, вырастая, оказываются вовлеченными в криминальные структуры, гораздо чаще участвуют в преступных действиях, воровстве и вандализме, злоупотребляют алкоголем и наркотиками, чем те, кто не причастен к актам буллинга.

Таким образом, факторами, провоцирующими буллинг, могут выступать особенности личности всех участников травли, корнящиеся в генетике агрессора, низкой образованности и уровне достижений, незрелости самоконтроля поведения и умения мирно решать проблемы, в отсутствии друзей и референтных взрослых с просоциальным поведением и установками приносить пользу другим и обществу.

В связи с этим на занятиях по дисциплинам «Психология развития и возрастная психология», «Психолого-педагогическая диагностика», «Психолого-педагогические исследования групп риска девиантного поведения», «Психология виктимного поведения» преподаватели помогают будущим социальным педагогам овладеть достаточным объемом психолого-педагогических знаний для идентификации различных проявлений буллинга в среде школьников и диагностики личностных особенностей, виктимизирующих учащихся. Будущие педагоги учатся различать прямой буллинг, например, когда один ребенок явно требует у другого деньги или вещи, и косвенный, когда группа учащихся распространяет ложные слухи о своем однокласснике [5]. При этом студенты осознают трудности диагностики буллинга, поскольку он обычно происходит не только на уроке в учебном классе, коридоре или столовой во время перемены, но и в туалете, школьном дворе, по дороге домой или в киберпространстве; а добровольные сообщения детей о травле и издевательствах одноклассников, как правило, табуированы.

Обучение будущих социальных педагогов выявлению признаков кибербуллинга и умению противостоять ему осуществляется в ходе таких дисциплин, как «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности», «Использование мультимедийных технологий в профилактике девиантного и делинквентного поведения подростков». Студенты знакомятся с различными вариантами противодействия кибербуллингу: а) техническим – удаление сайта, блокирование его функционирования; б) юридическим –

заявление в полицию на наличие порочащей человека информации; в) административным – жалоба классному руководителю, директору школы о получении подобных сообщений и т.п. Будущий социальный педагог должен быть готов информировать детей и родителей об их правах и возможных действиях в случае кибербуллинга.

Вместе с тем, в учебном курсе «Методы организации поддерживающей социальной среды» преподаватели стремятся сформировать у студентов особую профессиональную позицию: в чём бы ни заключались причины травли, появление в школе буллеров и жертв – свидетельство нездоровой ситуации в конкретном образовательном учреждении. Поэтому социальные педагоги должны тщательно продумать возможные пути и средства решения проблемы с целью обеспечить безопасную среду для всех субъектов образовательного процесса.

Последнее особо актуально, поскольку, как ни страшно это звучит, сегодня обостряется проблема буллинга по отношению к учителям. Его жертвами становятся наименее социально защищенные, физически слабые и высокогуманные представители педагогической профессии. Поэтому предотвращение буллинга является одной из важнейших педагогических задач современной школы, делом чести всего учебного коллектива. В связи с этим, в рамках дисциплины «Психология виктимного поведения» наши студенты знакомятся не только с научной информацией о виктимизации учащихся в образовательной среде, психологии личности и поведения учителя в позиции жертвы и виктимизатора, но и методикой работы социального педагога с учителями по профилактике буллинга в отношении учащихся. При этом важно научить будущих молодых педагогов методам предотвращения нападок, издевательств над ними со стороны различных субъектов школьной системы. Сформировать такие компетенции помогают учебные курсы «Психология конфликта» и «Педагог-психолог в системе сопровождения детей и подростков группы риска».

Кроме того, подготовка будущих социальных педагогов предусматривает развитие у них высокой нравственной культуры, установки на неукоснительное соблюдение норм педагогической этики и морали, готовности равнодушно относиться к судьбе каждого ребенка, не оставлять без внимания ни один случай агрессии в отношении более слабых и беззащитных. В то же время необходимо донести до сознания будущих специалистов, что важными условиями предотвращения буллинга являются степень близости социального педагога к детям, знание взаимоотношений учащихся, симпатий и антипатий членов коллектива, наличия противоборствующих, конкурирующих группировок в школе и пр. Для этого на теоретических и практических занятиях по дисциплинам «Методика и технология работы социального педагога», «Организация досуга детей и подростков», «Практикум по психолого-педагогическому сопровождению несовершеннолетних группы риска», студенты готовятся к организации до-

суговых, игровых видов деятельности, разнообразных форм свободного общения, использованию специальных методик изучения и сплочения детского коллектива.

Важно понять, что в деле повышения безопасности школьной среды, разработки и реализации эффективных комплексных программ предупреждения школьно-

го буллинга ключевой задачей является всесторонняя научная, методическая, нравственная подготовка будущих педагогов, их мотивация к созданию условий защищенности каждого участника образовательного процесса.

Библиографический список

1. Инчхонская декларация «Образование-2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни». Всемирный форум по вопросам образования. 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137r.pdf>
2. Руководящие принципы политики Совета Европы по вопросу комплексных национальных стратегий защиты детей от насилия. 2009. С. 36 <http://souchastye.ru/wp-content/uploads/2014/05/Rukovodjashie-prinzipi-Sovet-Evropa-zashita-ot-nasilija-2009.pdf>
3. Кривцова, С.В. Буллинг в школах мира: Австрия, Германия, Россия / С.В. Кривцова, А.Н. Шапкина, А.А. Белевич // Образовательная политика. 2016. №3. С. 97–119. http://edupolicy.ru/wp-content/uploads/2017/03/097-119_Krivcova-Shapkina-Belevich No3. 2016.pdf
4. Неравенства в период взросления: гендерные и социально-экономические различия в показателях здоровья и благополучия детей и подростков. Исследование «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (HBSC): Международный отчет по результатам исследования 2013/ 2014 гг. Европейское региональное бюро ВОЗ. 2016. С.197; 202–203 http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0016/331711/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report-ru.pdf?ua=1
5. Ответные меры системы образования на буллинг, вызванный гомофобией // Передовая политика и практика системы образования в области здоровья и профилактики ВИЧ. Выпуск 8. ЮНЕСКО. 2014. С.13. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysncsa-rus
6. Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 г. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 25 сентября 2015 года. https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1_ru.pdf
7. «Распаковка». Цели 4 в области устойчивого развития Образование-2030 Руководство. С. 14. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300R.pdf>
8. Хайтани К. Взгляд кролика. М.: ООО «Издательский дом «Самокат», 2010. С.47 <https://www.rulit.me/books/vzglyad-krolika-read-6327-47.html>
9. Global guidance on addressing school related gender based violence - UNESCO and UN Women, 2016. 123 p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002466/246651e.pdf>
10. School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences UNESCO, 2018. 16 p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002657/265781e.pdf>

References

1. Education 2030 Incheon. Declaration. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. UNESCO Member States on 4 November 2015 in Paris <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>
2. Council of Europe Policy guidelines on integrated national strategies for the protection of children from violence. 2009. p.36 <https://rm.coe.int/168046eb7d>
3. Kryvtsova S.V. Bulling in schools of the world: Austria, Germany, Russia / S. V. kryvtsova, A. N. Shapkina, A. Belevich. Educational policy. 2016. No. 3. P. 97-119. http://edupolicy.ru/wp-content/uploads/2017/03/097-119_Krivcova-Shapkina-Belevich No3. 2016.pdf
4. Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behavior in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey. 2016. P.197; 202–203. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1
5. Education Sector Responses to Homophobic Bullying|| GOOD POLICY AND PRACTICE IN HIV AND HEALTH EDUCATION. Published in 2012 by the United Nations Educational. Booklet 8/ P.13 <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216493e.pdf>
6. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/2030_Agenda_en.pdf
7. Unpacking. Sustainable Development Goal 4 Education 2030. Guide Pp. 14 –<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300e.pdf>
8. Haitani Kenjiro. A rabbit's eyes. M.: ООО «Publishing house «Samokat», 2010. P.47. <https://www.rulit.me/books/vzglyad-krolika-read-6327-47.html>
9. Global guidance on addressing school related gender based violence - UNESCO and UN Women, 2016. 123 p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002466/246651e.pdf>
10. School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences UNESCO, 2018. 16 p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002657/265781e.pdf>

ДЕМИНА А.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ademina-orel@mail.ru

DEMINA A.V.

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Department of technologies of psycho-pedagogical and special education, Orel State University
E-mail: ademina-orel@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

SOME ASPECTS OF THE WORK PROCESS FOR THE FORMATION OF DIALOGICAL SPEECH OF HEARING IMPAIRED STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

В статье описываются некоторые аспекты работы со слабослышащими учащимися во внеурочной деятельности. Раскрываются педагогические условия, реализация которых делает формирование диалогической речи слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности более эффективным.

Ключевые слова: оптимизация, формирование диалогической речи, слабослышащие учащиеся, внеурочная деятельность.

The article describes how to work with hearing impaired students in extracurricular activities. Reveal pedagogical conditions, the realization of which makes the formation of dialogical speech hard of hearing students in extracurricular activities more effective.

Keywords: optimization, the formation of dialogical speech, hard-of-hearing students, extracurricular activities.

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предполагает развитие личности слабослышащих и позднооглохших обучающихся в соответствии с требованиями общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации [7]. У ребенка с нарушенным слухом речевое недоразвитие приводит, прежде всего, к нарушениям социального поведения. В процессе социализации личности следует ведущую роль отвести диалогу и речевому взаимодействию. В основу адаптированных образовательных программ обучающихся с нарушениями слуха, формируемых на основании ФГОС, положены такие важные принципы, как максимальное обогащение речевой практики слабослышащих и позднооглохших обучающихся и обеспечение их взаимодействия (в том числе речевого) с нормально развивающимися сверстниками [7]. Благоприятные возможности для реализации этих и других принципов создаются во внеурочной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования для слабослышащих и позднооглохших детей.

Внеклассная работа расширяет возможности детей в освоении социального опыта. Это особенно важно по отношению к детям, имеющим вследствие слухового дефекта ограниченные социальные навыки. В трудах А.Г. Зикеева, Т.С. Зыковой, М.И. Никитиной,

Л.В. Никулиной, Л.Г. Парамоновой, Г.Н. Пенина, Е.Г. Речицкой, Н. Ярошевич и др. рассматривается проблема организации коррекционно-развивающей работы и жизнедеятельности учащихся с нарушенным слухом вне класса [4, 5, 6]. В исследованиях подчеркивается, что внеурочное время создает благоприятные условия для формирования у слабослышащих учащихся коммуникативных умений, обогащения их разговорной речи, расширения круга их общения.

А.Г. Зикеев и др. отмечают, что «...развитие диалогической речи слабослышащих учащихся происходит и вне класса: во время прогулок, экскурсий, наблюдений за сезонными изменениями в природе, за сезонными работами в саду и на огороде; при просмотре фильмов, чтении литературы; при работе с мозаикой, бумагой и в процессе других видов деятельности» [3, с. 109]. Чаще всего это диалоги, связанные с самообслуживанием (правила уборки классного помещения, ухода за одеждой, правила личной гигиены и т.д.), с той или иной работой (общение при работе в кружках, факультативах и пр.), с покупкой или поездкой в общественном транспорте.

В современной сурдопедагогике отмечается, что воспитательная работа в образовательных учреждениях, таких как школа-интернат, предполагает развитие самостоятельности и самодеятельности воспитанников, адекватную требовательность к личности ребенка без скидок на его дефект. Е.Г. Речицкая отмечает, что эффективность этой работы зависит от учета воспитателем возрастных

и индивидуальных особенностей каждого воспитанника [5, 6]. Особенно подчеркивается, что в основе достижения развивающего эффекта должны лежать внутренние мотивы учеников, основанные на овладении социальным нравственным опытом в непосредственном единстве с развитием словесной речи.

Одной из важнейших сфер жизнедеятельности слабослышащих воспитанников в школе-интернате является коммуникативная деятельность, которая осуществляется различными формами речи (словесной, тактильной, жестовой). Через общение школьники осваивают нормы социального поведения, общения со слышащими окружающими. В процессе коммуникативной деятельности формируется их самооценка, происходит познание себя.

В сурдопедагогической литературе отмечается, что общение в интернате между плохо слышащими воспитанниками происходит в двух основных видах: межличностном (свободном) и межролевом (деловом). В межролевое общение воспитанники вступают в различных видах деятельности: игровой, учебно-познавательной, трудовой. При этом реализуется потребность в ориентации в создавшейся ситуации, активной деятельности, познании. Межличностное общение, в свою очередь, способствует реализации потребности детей во взаимопонимании, поддержке, признании, дружбе. Исследователями Е.Г. Речицкой, К.И. Туджановой и др. подчеркивается, что межличностное общение слабослышащих учащихся в интернате между собой ведется преимущественно жестовой речью, а с учителями и воспитателями – словесно. В таком случае осуществление слабослышащими воспитанниками свободного общения при помощи словесной речи в любой ситуации возможно в результате длительного педагогического воздействия и при наличии у них богатого опыта словесного общения.

Современная сурдопедагогика ставит перед воспитателями интернатов для слабослышащих детей ряд задач по их речевому развитию. Перечислим основные из них:

- обучение слабослышащих учащихся нормам речевого общения, принятым среди слышащих;
- формирование навыков ведения диалога с любым членом общества, в том числе и со слышащими людьми;
- развитие общительности и преодоление страха общения;
- формирование потребности в общении со взрослыми, сверстниками, в том числе и слышащими.

Формирование речевой коммуникации достигается путем организации различных видов деятельности. В них участвуют дети различных возрастных групп, когда возникает потребность в постоянном словесном общении со старшими, между собой, со слышащими людьми. Для этого рекомендуется организовывать масштабные продолжительные общешкольные дела, такие как шефство, субботники, участие в работе кружков, выполнение общественных поручений и др.

Широкие возможности для формирования словесного общения слабослышащих учащихся появляются во время их участия в таких видах деятельности, как экскурсия, игровая деятельность, кружковая работа с использованием предметно-практической деятельности. У школьников происходит обогащение словарного запаса, уточняется значение и произношение некоторых слов и фраз, отрабатываются грамматические конструкции, в том числе характерные для неформального общения, развиваются различные коммуникативные качества такие, как самостоятельность, находчивость, любознательность, смелость и т.п.

Особое значение для развития диалогической речи слабослышащих учащихся имеют сюжетно-ролевые и речевые игры.

Сюжетно-ролевая игра – это воспроизведение действительности. Поэтому в процессе этой игры слабослышащие дети могут приобрести знания о многих сферах жизнедеятельности человека, познать особенности его поведения в различных коммуникативных ситуациях. Основной мотив сюжетно-ролевой игры – ролевое общение. Следовательно, формирующаяся диалогическая речь слабослышащих детей в условиях сюжетно-ролевой игры имеет коммуникативную направленность. Эти игры решают ряд задач речевого развития, из которых наиболее важной является задача развития словесного общения и умения использовать усвоенный словарь в связи с сюжетом игры.

Речевые игры связаны с восприятием и анализом словесного материала. Они направлены на обогащение и активизацию словаря, освоение значений слов, овладение грамматическими формами и синтаксисом родного языка. В школах-интернатах для детей с нарушениями слуха во внеурочное время организуются следующие речевые игры: на выделение букв в словах, на составление и придумывание слов; на составление предложений, пословиц, поговорок из деформированного текста; на составление связного текста из словосочетаний. Зачастую организуется отгадывание ребусов. Эта работа обогащает словарь слабослышащих детей, расширяет их кругозор, развивает у них сообразительность. В результате использования во внеклассной работе речевых игр слабослышащие дети овладевают умениями формулировать четкие суждения и определения, строить умозаключения, делать выводы и т.д.

Е.Г. Речицкая отмечает, что благоприятные возможности для развития словесного общения слабослышащих школьников создаются в рамках кружковой работы в интернате, которая организуется с использованием предметно-практической деятельности [5, 6]. В кружковой работе решаются такие задачи речевого развития как уточнение и расширение словарного запаса; развитие коммуникативных навыков; отрабатываются грамматические конструкции высказываний, обслуживающих совместную деятельность; развивается умение вступать в общение со взрослыми и детьми, поддерживать разговор в соответствии с предметной ситуацией; повышается мотивация словесного общения.

Проведенное нами теоретическое и эмпирическое исследование данной проблемы позволило определить и сформулировать педагогические условия, реализация которых делает работу по развитию диалогической речи у слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности более эффективной [1]. Перечислим основные из них.

Работу по развитию диалогической речи следует рассматривать в непосредственной взаимосвязи с такими сторонами речевого развития слабослышащих учащихся, как обогащение словарного запаса, соответствующего определенной ситуации общения, формирование грамматического строя речи и правильного грамматического оформления высказываний, совершенствование навыков произношения.

Учащиеся подросткового возраста интересуются событиями современной жизни. В связи с этим необходимо расширить содержание программного раздела «Развитие речи» темами, которые отражают интересы и предполагаемые ситуации общения слабослышащих школьников. В частности, следует обсуждать такие темы, как «Увлечения», «Я играю в компьютерные игры», «В кафе», «Путешествия», «Явления природы» и т.п.

Чрезвычайно важным условием для развития диалогической речи детей с нарушенным слухом является мотивация общения. Ее повышение в первую очередь следует осуществлять за счет проведения так называемых часов общения со слышащими сверстниками и взрослыми людьми. Организовать их можно по окончании изучения определенной темы по развитию речи. На этих встречах со слышащими гостями организовывается совместная деятельность (просмотры фильмов и телепередач с комментированием и последующим обсуждением, рассматривание фотографий, проведение экскурсий, ролевых игр, интервью, изготовление поделок и т.п.). На этих встречах слабослышащие учащиеся имеют возможность речевые умения, полученные на занятиях, отработать в общении, в ходе которого школьники с нарушенным слухом узнают различные варианты высказываний, у них совершенствуется навык восприятия устной речи другого человека.

Повышение мотивации общения также необходимо осуществлять и в процессе использования наглядных средств, отражающих коммуникативную активность учащихся класса. Таким средством может послужить доска коммуникативной активности «Какой ты собеседник?». Она должна находиться на видном месте в классе. Каждый ребенок должен был хотя бы один раз в день подойти к воспитателю класса и обратиться по любому вопросу, соблюдая правила ведения диалога. Коммуникативная активность каждого ученика отмечается определенным символом, который помещается напротив фамилии и имени ребенка. Количество символов соответствует количеству речевых инициатив ребенка в течение определенного дня. Стимулом к повышению коммуникативной активности является то, что в конце

каждой недели воспитателем класса подводятся итоги и определяются наиболее и наименее общительные ученики. Данное наглядное средство способствует стимуляции речевого поведения учеников и мотивирует их инициативность в диалоге за счет присутствующего соревновательного элемента.

Важное значение в формировании диалогической речи слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности имеют коммуникативные разминки, которые необходимо проводить в начале каждого воспитательского занятия (2-5 минут) с целью повышения речевой активности и инициативности слабослышащих учащихся в общении. В методике развития речи слабослышащих уже предусмотрены так называемые речевые зарядки. Однако, как показывают результаты наших наблюдений, содержание этих зарядок, как правило, ограничивается работой над отдельными произносительными навыками (чтение слогов, слов, словосочетаний) или отработкой фраз организационного характера.

Такие речевые зарядки, как правило, включают речевой материал урока или хорошо знакомые традиционные, привычные вопросы педагогов, в которых учащиеся, как правило, свободно ориентируются. Коммуникативные разминки, разработанные нами, решают другие задачи, актуальные для развития устной коммуникации учащихся. Например, воспитателям следует начинать занятие с фразы или реплики, требующей встречного вопроса со стороны учащихся, например, «Ребята, вчера был день рождения...» или «Сегодня мы будем готовиться к празднику...». В подобных ситуациях у учащихся возникает интерес к заявленной педагогом теме разговора и, как следствие, желание спросить, поинтересоваться о дальнейшем ходе событий. Содержание разминок может касаться ежедневных событий из жизни учеников, самого воспитателя, а также тем, представляющих наибольший интерес для учащихся [1, 2].

Кроме коммуникативных разминок со слабослышащими учащимися следует ежедневно организовывать тренировочные диалоги с использованием картинок, комиксов, в ходе сюжетно-ролевых игр. Цель проведения этих тренировочных диалогов – подготовка детей к непосредственному общению со слышащими собеседниками.

Формирование диалогической речи должно осуществляться во всех видах внеурочной деятельности (внеклассное чтение, сюжетно-ролевые, речевые, дидактические и подвижные игры, тематические беседы, самоподготовка, режимные моменты, прогулка, спортивные секции и т.д.).

В ходе подобных диалогов отрабатываются различные варианты реплик-стимулов и реплик-ответов, школьники тренируются в умении кратко отвечать на вопрос собеседника, пользоваться речевым этикетом и т.д.

При организации сюжетно-ролевых игр следует обращать внимание на использование разговорно-обиходных фраз диалога.

На занятиях по внеклассному чтению в процессе работы с текстом воспитатель должен обращать внимание учащихся на некоторые диалоги литературных персонажей, которые могут служить образцом для построения общения слабослышащих учащихся между собой и со слышащими окружающими людьми. С целью закрепления подобных вариантов общения учащиеся читают по ролям, инсценируют отрывки.

В режимных моментах, в различных видах внеурочной деятельности воспитателем должна проводиться работа по привлечению внимания слабослышащих детей к ситуациям общения в жизни человека, к характерным для таких ситуаций фразам и словам речевого этикета.

При планировании занятий воспитателю важно учитывать необходимость неоднократного использова-

ния отдельных реплик в различных ситуациях общения, связанных с деятельностью воспитанников, что способствует их усвоению, уделять внимание вариативности высказываний детей.

В рамках работы над диалогической речью слабослышащих учащихся во внеурочное время следует обеспечить взаимосвязь с работой в этом направлении и на уроках русского языка, развития речи и чтения, на которых ученики получают основные сведения о речи и языке.

Такой системный подход к работе во внеурочное время по формированию диалогической речи слабослышащих учащихся с соблюдением вышеперечисленных педагогических условий положительно сказывается на их общем речевом развитии.

Библиографический список

1. Демина А.В. Формирование диалогической речи слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности: дис. ... канд. педагог. наук. М., 2010. 141с.
2. Демина А.В. Формирование диалогической речи слабослышащих учащихся 4-7 классов во внеурочной деятельности // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. Федеральный научно-практический журнал. Выпуск 2 (16), март-апрель, 2011г. Орёл: ООО «Горизонт», 2011. С. 124-127.
3. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. М., 1976. 317с.
4. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида / под ред. Е. Г. Речицкой. М.: Владос, 2009.
5. Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности / Под ред. Е. Г. Речицкой. М., 2005.
6. Речицкая Е.Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы. М., 2005. 156 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Текст]: федер. Закон от 19 декабря 2014г. № 1598 //http://минобрнауки.рф/документы/5132/файл/4068/Prikaz_No_1598_ot_19.12.2014.pdf

References

1. Demina A.V. Formation of the dialogical speech of hearing impaired students in extracurricular activities: dis. ... Cand. the teacher. sciences. M., 2010. 141 p.
2. Demina A.V. Formation of dialogical speech of hearing impaired students of 4-7 grades in extracurricular activities // Bulletin of Orel State University. Series: New Humanitarian Research. Federal scientific journal. Issue 2 (16), March-April, 2011. Orel: Horizon LLC, 2011. Pp. 124-127.
3. Zikeev A.G. The development of speech of hearing impaired students. M., 1976. 317 p.
4. Pedagogical technologies of educational work in special (correctional) schools of the I and II type / ed. E.G. Rechitskaya. M.: Vlados, 2009.
5. The development of children with hearing impairment in extracurricular activities / Ed. E.G. Rechitskaya. M., 2005.
6. Rechitskaya E.G. The development of younger students with impaired hearing in the process of extracurricular work. M., 2005. 156 p.
7. Federal State Educational Standard of Primary General Education for Students with Disabilities”[Text]: Feder. Law of December 19, 2014 № 1598 //http://minobrnauki.rf/documents/5132/file/4068/Prikaz_No_1598_ot_19.12.2014.pdf

ДЕМЬЯНКОВ Е.Н.

кандидат педагогических наук, профессор, кафедра ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: kaf_botany@univ-orel.ru

СИЛАЕВА Ж.Г.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра ландшафтной архитектуры, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Паракхина

E-mail: silaevazhanna@rambler.ru

КОВЕШНИКОВ А.И.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий ландшафтной архитектуры, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Паракхина

E-mail: Lanshaft.OSAU@gmail.com

DEMYANKOV E.N.

Candidate of pedagogical sciences, professor, department of botany, plant physiology and biochemistry, Orel State University

E-mail: kaf_botany@univ-orel.ru

SILAEVA Z.G.

Candidate of Biology, associate professor, department of landscape architecture, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin

E-mail: silaevazhanna@rambler.ru

KOVESHNIKOV A.I.

Doctor of pedagogical sciences, professor, head of landscape architecture, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin

E-mail: Lanshaft.OSAU@gmail.com

**КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПОХОД В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ ЛАНДШАФТНАЯ АРХИТЕКТУРА**

**REGIONAL APPROACH TO EDUCATION AND UPBRINGING OF STUDENTS BY FIELD
OF STUDY LANDSCAPE ARCHITECTURE**

В статье рассматриваются краеведческий подход в образовании и воспитании будущих ландшафтных архитекторов. Этот подход обеспечивается, главным образом, тремя направлениями работы: изучение и восстановление усадебных садово-парковых комплексов Орловской области; изучение и благоустройство родников Орловской области; создание комфортной городской среды на примере конкретных объектов ландшафтной архитектуры г. Орла и области.

Ключевые слова: краеведческий подход, ландшафтная архитектура, обучающиеся, образование и воспитание

The article deals with the regional approach in the education and upbringing of future landscape architects. This approach is mainly provided by three areas of work: the study and restoration of the manor gardens and Park complexes of the Orel region; the study of natural springs of the Orel region; the creation of a comfortable urban environment on the example of specific objects of landscape architecture of Orel and the region.

Keywords: regional approach, landscape architecture, students, education and upbringing.

В настоящее время эффективность профессиональной подготовки обучающихся в значительной степени определяется уровнем освоения компетенций, предусмотренных стандартом [1, 2]. Высокотехнологичному бизнесу требуются квалифицированные кадры – «практики», четко знающие особенности современного производства и умело применяющие в нем свои профессиональные компетенции. Одним из основных критериев качества профессиональной подготовки специалиста в области ландшафтной архитектуры является уровень выполнения работ по ландшафтному проектированию. Реализация ландшафтного проекта – это часть развития и формирования современной визуальной культуры наших городов и населенных мест.

Имеющийся опыт подготовки специалистов в области ландшафтной архитектуры в Орловском ГАУ показывает [2], что для качественной их подготовки, помимо освоения базовых понятий профильных дисциплин, предусмотренных основной профессиональной образо-

вательной программой, необходимо осваивать и региональный (краеведческий) компонент.

В этой связи, важнейшим подходом в конструировании образовательной деятельности по программе «Ландшафтная архитектура» является краеведческий, базирующийся на привнесении в учебную дисциплину конкретности, личного социального опыта обучающегося, основанного на изучении родного края.

Расширение регионального (краеведческого) кругозора будущих ландшафтных архитекторов обеспечивается, главным образом, тремя направлениями работы:

- изучение и восстановление усадебных садово-парковых комплексов Орловской области;
- изучение и благоустройство родников Орловской области;
- создание комфортной городской среды на примере конкретных объектов ландшафтной архитектуры г. Орла и области.

Изучением и восстановлением усадебных садово-

парковых комплексов Орловской области кафедра ландшафтной архитектуры Орловского ГАУ занимается более 10 лет. Основная задача: изучение современного состояния

К настоящему моменту, преподавателями, студентами и аспирантами кафедры на основе архивных материалов, натурного обследования изучено более 15 усадеб. Среди них – усадьба Голицыных (с. Голунь, Мценский район) Усадьба Новосильцевых, (п. Первый воин, Мценский район), усадьба Н.В. Киреевского (Шаблыкинский район). Усадьба Шварцев (с. Белый Колодезь Колпнянский район), Усадьба Кантемира (Дмитровск); Усадьба Каменских (с. Сабурово, Орловский район); Куракино (п. Куракинский, Свердловский район) и др.

В процессе работы студенты имеют возможность познакомиться с историей, с выдающимися земляками, проследить развитие региона. В рамках курсовых проектов и выпускных квалификационных работ предложены проектные решения по их восстановлению, благоустройству и озеленению, разработаны варианты туристических маршрутов, дано экономическое обоснование этих маршрутов.

Работа по изучению состояния родников и священных источников была начата кафедрой «Ландшафтная архитектура» еще в 2012 году и продолжается в настоящее время. За это время была проделана большая работа по сбору информации об естественных выходах подземных вод.

Основная цель данного регионального направления – изучение современного состояния естественных выходов подземных вод на поверхность, расположенных на территории Орловской области на основе уже имеющейся и новой информации, создание карты родников и священных источников. Это позволит в дальнейшем разработать экологические туристические маршруты по наиболее интересным и привлекательным родникам и паломнические маршруты по святым источникам. Проведенные исследования позволят повысить рекреационную привлекательность территории и активизируют интерес обучающихся к различным уголкам Орловской области.

Студенты с большим интересом исследуют родники в разных районах области: анализ проводится в экологическом, туристическом и религиозно-нравственном аспектах. Так, обследованы все родники Национального парка «Орловское Полесье», родники Новодеревеньковского, Шаблыкинского, Глазуновского, Колпнянского, Должанского, Покровского, Сосковского и Ливенского районов Орловской области. Студентами созданы карты распространения родников, предложены варианты их благоустройства.

Третье направление самое обширное – создание комфортной городской среды на примере конкретных объектов ландшафтной архитектуры г. Орла и области. Обучающиеся ежегодно привлекаются к работе над благоустройством территорий разного назначения. Работа ведется в связке с представителями региональных

властей, которые оказывают всестороннюю помощь: доступ к архивным данным, к проектно-сметной документации, региональным регламентам и нормативам и т.д. Обучающиеся в процессе работы получают сведения об истории региона, социально-экономическом развитии, природной и экологической обстановке. Все это находит отражения в проектных предложениях, которые разрабатываются с учетом природно-климатических, исторических, культурных и экономических особенностей г. Орла и Орловской области.

Так, например, обучающимися, в рамках выпускных квалификационных работ, предложены проектные решения, таких городских объектов как ландшафтный сквер «Дворянское гнездо», «Литературный квартал» (фото 1, 2).



Фото 1. Проектное решение литературного квартала г. Орел.

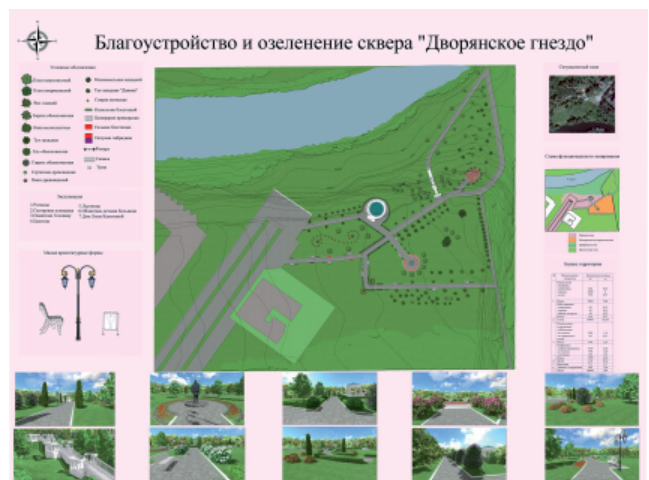


Фото 2. Проектное решение ландшафтного сквера «Дворянское гнездо» г. Орел.

Результаты работ по всем направлениям позволяют обучающимся принимать участие в работе региональных конференций, круглых столов, форумов и совещаний. Разнонаправленность и многогранность содержания регионального компонента, предлагаемого будущим ландшафтными архитекторами, обеспечивает гибкий и непрерывный процесс новаторских исследований и проектов, способных заложить основы новых перспективных региональных направлений.

Практика показывает, что выход на региональные проблемы в обучении позволяет студентам глубже по-

нять и усвоить отдельные социальные и природные явления. Описанные направления работы с региональным материалом подтверждают необходимость дальнейшего изучения и разработки регионального компонента обу-

чения, который позволит не только систематизировать и углубить знания в целом, но и подготовить обучающихся к практической деятельности в своем регионе.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 35.03.10 Ландшафтная архитектура (уровень бакалавриата). Приказ министерства образования и науки РФ от 11 марта 2015 г. № 194.
2. Горелова С.А., Пермякова Ж.А., Силаева Ж.Г., Мысишин И.С. Профильная практика студентов Орловского ГАУ как основа подготовки квалифицированных специалистов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. №2(79). С.241-245.

References

1. Federal state educational standard of higher education in the field of training 35.03.10 Landscape architecture (bachelor's level). Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of March 11, 2015. № 194.
 2. Gorelova S. A., Permyakova, J. A., Silaeva, J. G., Musichin I. S. Specialized practice of students and Orel as the basis for training of qualified specialists // Scientific notes of Orel state University. 2018. №. 2 (79). Pp. 241-245.
-
-

УДК 378

UDC 378

ДЕРЖАВИНА Н.М.

доктор биологических наук, профессор, кафедры 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

СПЕЦИФИКА ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ МАГИСТРАНТОВ-БИОЛОГОВ (НАПРАВЛЕННОСТЬ БОТАНИКА)

THE SPECIFICITY OF THE TEST CONTROL OF KNOWLEDGE, ABILITIES AND SKILLS OF THE MASTERS IN BIOLOGY (PROFILE BOTANY)

Показан опыт использования тестовых заданий для самоподготовки, проведения текущего и рубежного контроля знаний магистрантов по направлению 06.04.01 Биология профиля Ботаника на кафедре ботаники, физиологии и биохимии растений. Приводятся примеры заданий закрытой формы: с одним или несколькими правильными ответами, на соответствие, на последовательность событий, на сравнение; открытой формы: с кратким ответом или эссе, на завершение утверждения, немые рисунки, практические и кейс-задания.

Ключевые слова: магистрант-биолог, тестовые задания открытой и закрытой формы, кейс-задания, практические задания, компетентностный подход.

The experience of using test tasks for self-preparation, carrying out the current and boundary control of knowledge of masters in the direction 06.04.01 Biology of the Botany profile at the department of Botany, Physiology and Biochemistry of plants is shown. Examples of tasks of a closed form are given: with one or several correct answers, for correspondence, for a sequence of events, for a comparison; an open form: with a short answer or essay, on the completion of an assertion, dumb drawings, practical and case studies.

Keywords: master-biologist, test tasks of the opened and closed form, a case studies, practical tasks, competence-based approach.

Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” от 2012 года с изменениями 2018 года заставляет преподавателей менять формат подготовки высококвалифицированных магистров нового поколения, конкурентоспособных на рынке интеллектуального труда.

В наши дни просто получить высшее образование недостаточно – необходимо иметь высокий уровень специальной подготовки, разбираться в вопросах организации научных исследований, методах коммерциализации технологий и знаний и др., чтобы представлять интерес для потенциальных работодателей. При этом важно формировать у магистров профессиональные и другие компетенции, заложенные в учебные планы образовательных программ вуза, добиваться умения выпускников пользоваться полученными знаниями и навыками в своей профессиональной деятельности, учитывать характер среды, в которой будет протекать эта деятельность, имея в виду, в какой мере эта среда поощряет стремление к различным видам инноваций [1].

В решении этих задач немаловажную роль играет не только процесс обучения, но и контроль знаний магистрантов с точки зрения компетентностного подхода. Сочетаемый с модульным принципом организации учебного процесса и новыми образовательными тех-

нологиями, он позволяет обеспечить высокий уровень усвоения учебного материала.

Посредством грамотно построенного контроля знаний можно проверить не только знания, но и умения, навыки и представления магистрантов.

С момента присоединения России к Болонскому процессу тестирование обучающихся остается одной из объективных и эффективных форм оценивания знаний.

Тестирование обеспечивает индивидуальный темп обучения, устраняет субъективизм в оценке уровня учебных достижений обучающихся, становится средством установления обратной связи, превращая обучение в дифференцированный, личностно ориентированный процесс [2].

При обучении магистрантов по направлению 06.04.01 Биология профиля Ботаника на кафедре ботаники, физиологии и биохимии растений широко используются возможности тестового контроля знаний. Причем значительное внимание при создании заданий уделяется технологии их разработки, с соблюдением ряда принципов [3]: конгруентности, значимости, научной достоверности, соответствия содержания теста уровню современного состояния научного знания, репрезентативности, возрастающей трудности, системно-

сти, комплексности и сбалансированности.

В соответствии с представлениями ряда российских тестологов [4, 5, 6 и др.], задания делятся на две группы: в открытой и в закрытой форме.

Во время текущего и рубежного контроля и для самоподготовки магистрантов к занятиям по разным дисциплинам направленности Ботаника чаще всего используются такие задания закрытой формы: с одним или несколькими правильными ответами, на соответствие, на последовательность событий, на сравнение. Причем основа задания часто бывает представлена в виде иллюстрации или схемы и нескольких вариантов ответов, один или несколько из которых являются правильными.

Примеры заданий с выбором одного правильного ответа из четырех предложенных (дисциплина «Размножение сосудистых растений»:

Задание 1

Пространственное разобщение пыльников и рыльца, как у растений семейства губоцветных, называется

- а) протерогинией
- б) гиномоноэцией
- в) херкогамией
- г) женской стерильностью

Пример задания с рисунком (дисциплина «Модусы адаптациогенеза растений на организменном и популяционном уровнях»)

Задание 2

Высокогорное растение на фото, существующее в условиях минимума суммарных температур, называют

- а) эвритермом
- б) гекистотермом
- в) ксеротермом
- г) стеномегатермом



Пример задания на установление соответствия (дисциплина «Размножение сосудистых растений»

Задание 3

Установите соответствие:

- А. Эмбрион
- Б. Эмбрионид

- 1. отсутствие васкулярной связи с материнским организмом
- 2. гетерофазная репродукция
- 3. гомофазная репродукция
- 4. отсутствие новой осипо отношению к материнскому организму

Пример задания на установление последовательности (дисциплина «Актуальные проблемы анатомии растений»)

Задание 4

Составьте эволюционный ряд члеников сосудов от примитивных до эволюционно продвинутых:

- 1. Короткий бочонковидный с простой перфорацией на поперечной конечной стенке и очередной поровостью.
- 2. Веретенновидной формы с сетчатой перфорацией и лестничной поровостью.
- 3. Короткий бочонковидный с простой перфорацией на поперечной конечной стенке и очередной поровостью.
- 4. Короткий с косой конечной стенкой, с простой перфорацией и супротивной поровостью.
- 5. Веретенновидной формы с лестничной перфорацией и лестничной поровостью.

Среди заданий открытой формы для самоподготовки магистрантов к занятиям, проведения текущего и рубежного контроля используются задания с кратким ответом или эссе, задания на завершение утверждения, немые рисунки, кейс-задания.

Примеры заданий на завершение утверждения (дисциплина «Экология растений»)

Задание 1

Вставьте пропущенное слово

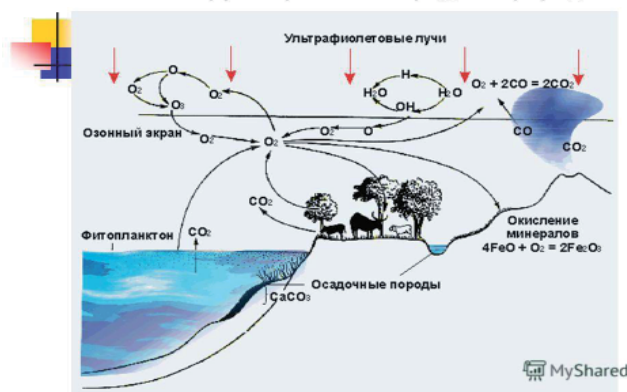
- 1. подразумевает невмешательство (или минимально возможные возмущения, вызываемые процессом наблюдения) исследователя в природную систему.
- 2. – это упрощенный образ оригинала, при котором сознательно огрублены отдельные черты изучаемого объекта или процесса.
- 3. Совокупность всех факторов, действующих на растения в данном месте, объединяют в понятие
- 4. – это первичный комплекс факторов физико-географической среды.
- 5. Расстояние между критическими точками показывает степень выносливости организмов по отношению к изменениям данного фактора, или его
- 6. это растения, способные регулировать свой водный режим.
- 7. Растения с широким диапазоном между оптимальным и максимальным осмотическим давлением клеточного сока получили название.....
- 8. – это средние формы рельефа (долины, ущелья, холмы, гряды, овраги, склоны, ложбины, увалы и пр.).

Пример задания с немым рисунком (дисциплина «Учение о биосфере»)

Задание 2

Круговорот какого вещества показан на схеме?

■ Схема круговорота кислорода в природе



Пример кейс-задания (дисциплина «Биология и экология споровых растений»)

Ситуация 1.

Известно, что размножение при помощи спор – самый экономически важный метод в производстве посадочного материала папоротников. Исключение составляют виды, содержащие в спорах хлорофилл – *Osmunda*, *Osmundastrum* и виды, прорастание спор которых, проходит в отсутствие света, под землей – *Ophioglossum*, *Botrychium*, *Angiopteris*, *Marattia* (которые развиваются под землей в течение 7–9 лет). Выращенные из спор растения, в отличие от полученных при вегетативном размножении, имеют мощные кусты, хорошо развитую корневую систему и более устойчивы.

Для успешности крупномасштабного тиражирования папоротников закрытого грунта вегетативное размножение не может дать большой выход продукции. При споровом размножении с одного экземпляра можно получить до 3200 растений. Как правило, до выхода в продажу проходит от 1–2 до 2–5 лет в зависимости от видоспецифичности.

Причинами, затрудняющими выращивание папоротников из спор, являются следующие: трудность прорастания спор, необходимость поддержания влажной среды, поражаемость плесневыми грибами, узкая экологическая и биологическая приспособленность гаметофитов, сложный уход за ними и молодыми спорофитами.

Задание 1

Предложите разнообразные методы выращивания папоротников из спор с учетом:

- способов сбора спор и сохранения
- способов дезинфекции спор
- разнообразных субстратов для высевания спор
- экологических условий выращивания гаметофитов и спорофитов

Задание 2

Какую информацию о растении (папоротнике) и с помощью какого лабораторного оборудования можно получить, выяснив следующие данные:

- число спор в спорангии
- число спорангиев в сорусе

В) число сорусов на одну вайю

Г) число вай на одном растении

Для проверки сформированности умений и навыков используются разнообразные практические задания.

Примеры практических заданий (дисциплина «Актуальные проблемы анатомии растений»)

Задание 1

Предложите методики изучения проводящих элементов ксилемы у представителей разных систематических групп растений. Составьте морфогенетический ряд этих элементов, проанализировав степень их эволюционной продвинутости.

Задание 2

На «немых» препаратах, воспользовавшись световым микроскопом, установите принадлежность типа стелы определенной таксономической группе растений.

Задание 3

Решите ситуационную задачу:

При выращивании цитрусовых растений из семян в одном семени может оказаться до 40 зародышей. Какие два клона проростков могут образоваться в этом случае за счет эмбриогенеза и эмбриоидогении?

Задание 4

На гербарных образцах растений разных жизненных форм продемонстрируйте модели побегообразования и их модификации:

- полурозеточная симподиальная модель с диклическими и полициклическими монокарпическими побегами
- длиннопобеговая симподиальная модель с моноциклическими монокарпическими побегами
- розеточная симподиальная модель с полициклическими монокарпическими побегами
- розеточная моноподиальная модель с боковыми моноциклическими монокарпическими побегами
- длиннопобеговая моноподиальная модель с моноциклическими монокарпическими побегами
- полурозеточная моноподиальная модель
- «безрозеточная» моноподиальная модель с моноциклическими монокарпическими побегами.

Таким образом, в рамках модернизации отечественного образования в соответствии с ФГОС ВО можно использовать с позиций компетентного подхода широкий спектр комплексных измерителей качества знаний, умений и навыков магистрантов-биологов профиля Ботаника. В качестве таких измерителей заслуженную роль играют тестовые задания. Они позволяют добиться улучшения учебного процесса не только за счет активизации его контролирующей функции, но и усиления организующей, мотивирующей и диагностирующей функций.

Однако следует понимать, что тестовые задания никогда не заменят живую беседу преподавателя со студентом и не должны быть единственной формой проверки знаний, умений и навыков магистрантов.

Библиографический список

1. Мотовилов О.В. Проблемы подготовки кадров в магистратуре // Высшее образование в России. 2016. № 2 (198). С. 38–45.
2. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: учебное пособие / Н.Ф. Ефремова. М.: Университетская книга; Логос, 2007. 386 с.
3. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний / В.С. Аванесов. М.: 1994. 135 с.
4. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов / П. Клайн. Киев, 1994. 238 с.
5. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М.Б. Челышкова. Логос, 2002. 431 с.
6. Дятлова К.Д. Тестовые задания по биологии: составление, атрибутирование, анализ качества: монография. Н. Новгород: НГСХА, 2006. 196 с.

References

1. Motovilov O.V. Problems of training in the magistracy // Higher education in Russia. 2016. № 2 (198). Pp. 38–45.
 2. Efremova N.F. Test control in education: textbook / N.F. Efremova. M.: University book; Logos, 2007. 386 p.
 3. Avanesov V.S. Scientific problems of test control of knowledge / V.S. Avanesov. M.: 1994. 135 p.
 4. Kline P. Test Design Guide / P. Kline. Kiev, 1994. 238 p.
 5. Chelyshkova M.B. Theory and practice of constructing pedagogical tests / M.B. Chelyshkova. Logos, 2002. 431 p.
 6. Dyatlova K.D. Biology tests: compilation, attribution, quality analysis: monograph / K.D. Dyatlova. N. Novgorod: NSHA, 2006. 196 p.
-

УДК 378.51

UDC 378.51

ДМИТРИЕВА М.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра математики, физики и медицинской информатики, ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России
E-mail: dmitrm05@mail.ru

ШМОНОВА М.А.

старший преподаватель, кафедра математики, физики и медицинской информатики, ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России
E-mail: shmonova.marina2016@yandex.ru

DMITRIEVA M.N.

Candidate of Education, associate professor Department of mathematics, physics and medical informatics Ryazan State Medical University
E-mail: dmitrm05@mail.ru

SHMONOVA M.A.

Senior Lecturer Department of mathematics, physics and medical informatics Ryazan State Medical University
E-mail: shmonova.marina2016@yandex.ru

МЕТАПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН И ИНФОРМАТИКИ

META-DETAILED CONTENT AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF THE RESEARCH COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS IN THE STUDY OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES AND INFORMATICS

Реализация метапредметного подхода в высшем медицинском образовании способствует подготовке компетентного, квалифицированного врача, способного к продуктивной работе по специальности, готового к непрерывному профессиональному росту, социальной, культурной и профессиональной мобильности. Поэтому при изучении физико-математических дисциплин и информатики приоритетным направлением в обучении студентов-медиков становится реализация метапредметного содержания как фактора развития исследовательской компетентности студентов.

Ключевые слова: метапредметное содержание, исследовательская компетентность, контекстные задачи, студенты-медики.

The implementation of the meta-subject approach in higher medical education contributes to the preparation of a competent, qualified doctor capable of productive work in the specialty, ready for continuous professional growth, social, cultural and professional mobility. Therefore, the implementation of metasubject content as a factor in the development of students' research competence in the study of physical and mathematical disciplines and computer science becomes a priority in the training of medical students.

Keywords: metasubject content, research competence, contextual problems, medical students.

Задача формирования исследовательской деятельности студентов медицинских вузов в процессе их обучения является социально значимой и вызвана необходимостью повышения научного потенциала современного российского медицинского образования. Она находит своё отражение в нормах и требованиях к результатам образования, представленным в действующих ФГОС ВО. В них исследовательская деятельность будущего врача определена в качестве одного из основных видов профессиональной деятельности, а научно-исследовательская работа студента вынесена в отдельный блок, который относится к базовой, обязательной для освоения части ООП. Это обуславливает необходимость ее развития при изучении дисциплин «Физика, Математика» и «Медицинская информатика».

Эпизодическое внесение контекстных дополнений в содержание обучения и использование методов и форм, привносящих исследовательскую активность студентов в организацию процесса изучения математики позволяет создать благоприятные условия, способству-

ющие формированию исследовательской компетентности студентов. Несмотря на это, научно-методические исследования, посвящённые особенностям обучения математике, практика работы в медицинском вузе, итоги опросов студентов и преподавателей, результаты контрольных и зачётных мероприятий показывают, что обучающиеся испытывают затруднения в самостоятельном поиске методов решения математических задач с профессиональной фабулой, а также в использовании знаний из различных дисциплин, входящих в один модуль. А потому, вопрос изучения формирования исследовательской компетентности студентов-медиков в контексте интеграции содержания дисциплин математика, физика и информатика становится актуальным.

Современные методологические исследования отмечают положительный эффект применения контекстного обучения для развития исследовательской деятельности студентов (А.А. Вербицкий, В.А. Далингер, В.И. Данильчук, М.С. Горбузова, Е.В. Колбина, Т.Н. Константинова, О.Г. Ларионова, Н.С. Пурешева,

В.В. Сериков, О.В. Янушик и др.), но при этом результаты констатирующего эксперимента и педагогический опыт показывают, что контекстные задачи неполно используются в обучении математике студентов медвузов.

Смысл современного образования состоит в выявлении и реализации внутреннего потенциала человека по отношению к себе и внешнему миру [9]. Вместе с этим, важное значение имеет формирование и развитие у студентов универсальных учебных действий, межпредметных и надпредметных умений и навыков. Реализация современных ФГОС ВО, особенно в сфере здравоохранения, предполагает применение метапредметного подхода при формировании соответствующей компетентности. Указанный подход в настоящее время является ядром образования [1], который позволяет сформировать культуру мышления и целостного мировоззрения; вбирает в себя лучшие дидактико-методические образцы развития предметной формы знания, но при этом открывает новые перспективы развития такой образовательной формы, как учебный предмет и учебное занятие [7].

Метапредметное содержание при изучении студентами физико-математических дисциплин и информатики должно включать в себя не только реальные объекты изучаемой действительности, в том числе фундаментальные образовательные объекты и общекультурные знания об изучаемой действительности, включая фундаментальные проблемы, но и общеучебные (метапредметные) умения, навыки, обобщенные способы деятельности и ключевые (метапредметные) образовательные компетенции [7, 9].

Обучение, основанное на метапредметном подходе, предоставляет возможность реализации общекультурного, личностного и познавательного развития студентов, сформировать умение учиться, важное в современных реалиях, а также обеспечить целостное представление об окружающем мире [3], [6].

Под *метапредметным содержанием* образования Ю.В. Громыко понимает деятельность, которая не относится к конкретному учебному предмету, но обеспечивает успешную реализацию учебно-воспитательного процесса при изучении любого учебного предмета [1].

По мнению А.В. Хуторского, основу содержания образовательного процесса должен составлять принцип метапредметных основ образовательного процесса, который формирует фундаментальные метапредметные объекты, позволяющие реализовать возможности субъективного, личностного познания их студентами [8].

Реализация метапредметного подхода в образовании способствует подготовке квалифицированного, компетентного работника, способного к продуктивной работе по специальности, готового к непрерывному профессиональному росту, социальной, культурной и профессиональной мобильности. В связи с вышесказанным, приоритетным направлением в обучении студентов медицинских вузов становится реализация метапредметного содержания как фактора развития исследовательской компетентности студентов при изуче-

нии физико-математических дисциплин и информатики.

Применение в процессе обучения в медицинском вузе задач с метапредметным содержанием позволяет формировать и развивать метапредметные компетенции, обладание которыми позволит студентам в дальнейшем решать сложные профессиональные задачи, развивая исследовательскую компетентность и повышая эффективность медицинской деятельности.

Реализация метапредметного содержания позволит сформировать у обучаемых умение учиться, способность к самостоятельной работе, и как следствие, способность к саморазвитию и самосовершенствованию [2, 7]. Таким образом, перед преподавателями медицинских вузов стоит задача выявления и развития способностей каждого студента, освоение им не только предметных, но и метапредметных, и личностных результатов, которые смогут обеспечить ему гибкость и адаптивность по отношению к быстро изменяющемуся миру [4]. Подчеркнём, что универсальные знания, приобретенные студентами в результате освоения метапредметного содержания обучения, помогают им научиться самостоятельно, творчески и критически мыслить, сформировать способность к саморазвитию и самореализации, целостному восприятию окружающего мира, что способствует формированию и развитию исследовательской компетентности студентов как будущих медицинских работников [5].

В профессиональной деятельности медика в настоящее время становятся всё более востребованными метапредметные компетенции, в связи с этим становится актуальным процесс реализации интеграции содержания дисциплин математического и естественнонаучного циклов, особенно математики, физики и медицинской информатики, что можно осуществить на основе использования контекстных задач в процессе обучения. Демонстрация наглядных межпредметных связей медико-биологических и точных дисциплин, позволяет использовать математические знания не только как метод расчёта, но и как способ мышления, как язык и как средство формулирования понятий.

Подготовка будущих медиков на метапредметной основе призвана обеспечить базовый уровень готовности к освоению окружающей среды с исследовательской позиции и проявлению преобразовательной деятельности с использованием новейших достижений науки. Процесс формирования метапредметных компетенций студентов в процессе обучения математике необходимо осуществлять на основе следующих дидактических принципов: междисциплинарности, преемственности, непрерывности, метапредметного содержания дисциплин математического и естественнонаучного цикла, организации рефлексивной деятельности обучающихся.

Подготовка будущих медиков, основанная на использовании метапредметного содержания включает в себя формирование фундаментальных знаний математики, физики и информатики, которые необходимы для формирования гармонично развитой личности, имеющей четко сформированную целостную картину мира.

Применение метапредметного содержания в процессе обучения позволит сформировать такие важные умения и навыки как: умения и навыки искать и анализировать научную информацию; умения и навыки обосновывать и формулировать выводы; умение прогнозировать дальнейшее развитие явлений и процессов; умение увидеть естественнонаучную сущность проблемы; умения и навыки распознавать, анализировать и находить решение профессиональных задач и проблем с помощью физико-математических и других естественнонаучных методов; умения теоретически проработать и построить план решения проблемы [10].

Продemonстрируем сказанное на следующих примерах.

Задача 1. Вследствие выведения лекарственного вещества из организма животного, его концентрация в крови уменьшается с течением времени. Известно, что в начальный момент времени концентрация вещества составляла 0,4 мг/л, а через сутки уменьшилась в четыре раза. Определите концентрацию данного лекарственного вещества через двое суток, полагая, что скорость уменьшения концентрации пропорциональна концентрации вещества в данный момент времени.

Решение.

1) Построение математической модели.

Обозначим концентрацию лекарственного вещества в момент времени t (в сутках) через $C = C(t)$. Скорость изменения концентрации, согласно физическому смыслу производной есть производная концентрации по времени, то есть $v = C' = dC/dt$. По условию задачи скорость уменьшения концентрации и сама концентрация вещества пропорциональны, тогда: $-dC/dt = kC$, где k – коэффициент пропорциональности ($k > 0$ и не зависит от времени), а знак « $-$ » означает, что концентрация убывает с увеличением времени.

Итак, получили, дифференциальное уравнение моделирующее процесс уменьшения концентрации лекарственного препарата в крови некоторого животного с течением времени.

2) Решение задачи внутри математической модели.

Полученное уравнение является дифференциальным уравнением первого порядка и решается методом разделения переменных. Запишем уравнение в виде: $dC/dt = -kC$. Разделим переменные: $dC/C = -kdt$. Проинтегрировав обе части, получим: $\ln C = -kt + \ln C_0$ или $C = C_0 e^{-kt}$.

Полученная зависимость определяет в общем виде процесс уменьшения концентрации лекарственного препарата в крови некоторого животного с течением времени. Постоянная C_0 обозначает начальную концентрацию вещества при $t = 0$. По условию $C_0 = 0,4$ мг/л. Зная, что при $t = 1$ сут., $C = 0,1$, найдём k : $0,1 = 0,4 e^{-k}$, $4 = e^k$, $k = \ln 4$.

Итак, получаем закон изменения концентрации лекарственного вещества в крови некоторого животного с течением времени: $C = 0,4 e^{-\ln 4 t}$ или $C = 0,4 \times (0,25)^t$. Строим

график зависимости вручную или в MS Excel.

Следовательно, при $t = 2$ сут., $C = 0,4 \times (0,25)^2 = 0,025$ мг/л.

3) Интерпретация полученного результата: через двое суток концентрация данного лекарственного вещества составит 0,025 мг/л.

Содержание и решение разобранный примера повышает интерес студентов к математике как прикладной науки, способствует формированию и развитию навыков создания математических моделей исследуемых процессов и явлений действительности. Все это позволяет студентам-медикам проводить анализ зависимостей параметров, характеризующих явление, изучить суть и значение различных составляющих построенной модели, соединить воедино знания по нескольким специальным дисциплинам: математика, физика, химия, биология, физиология.

Задача 2. У пациентов некоторой больницы, имеющих диагноз острая очаговая пневмония, фиксировались температура тела и частота пульса (Таблица 1). Определите характер и силу связи между температурой тела и частотой пульса пациентов с диагнозом острая очаговая пневмония. Оцените полученный результат на уровне значимости 0,05, сделайте выводы.

Таблица 1.

Температура тела и частота пульса пациентов с диагнозом острая очаговая пневмония

Температура тела, °C	Частота пульса, уд/мин
37,5	81
38,2	85
37,6	82
38,1	84
37,9	83
37,1	76
37,8	82
37,3	78
38,0	81
37,4	80

Решение.

1) Построение корреляционного поля (см. рисунок 1) для наглядной оценки связи между исследуемыми медико-биологическими параметрами.

По виду графика предполагаем, что корреляционная зависимость наблюдается положительная и близка к линейной, т.е. с возрастанием температуры тела возрастают в среднем и значения частоты пульса.

2) Вычисление параметров распределения исследуемых признаков (вручную или в MS Excel): среднее выборочные значения $\bar{x}_e = 37,69$ °C и $(t_i)f(t_2) = y_e = 81,2$ уд/мин; несмещённые оценки выборочных среднеквадратических отклонений 0,37 °C и 2,7 уд/мин соответственно.

3) Вычисление нормированного выборочного коэффициента корреляции дает значение $R_e = 0,912$. На

основании полученного результата, делаем вывод о характере и силе связи между исследуемыми признаками в приведённой выборке: между температурой тела и частотой пульса пациентов с диагнозом острая очаговая пневмония очень тесная прямая связь.

4) Оценка значимости корреляционной связи в генеральной совокупности. Используется *t*-критерий Стьюдента. Основная гипотеза (H_0): случайный характер связи температуры тела и частоты пульса пациентов с диагнозом острая очаговая пневмония в генеральной совокупности, т.е. $R \neq 0$. Альтернативная гипотеза (H_1): значимый характер связи между интересующими признаками, т.е. R^1_0 .

Расчётное значение критерия $t=6,28$. По заданному уровню значимости ($\alpha=0,05$) и числу степеней свободы ($n=8$) находим критическое значение $t_{кр}=2,31$. Так как $t > t_{кр}$, то гипотеза H_0 отклоняется.

Вывод: коэффициент корреляции исследуемых признаков в генеральной совокупности значимо отличается от нуля и такие параметры как температура тела и

частота пульса пациентов с диагнозом острая очаговая пневмония являются корреляционно зависимыми.

Решение этих и подобных содержательных задач позволяет на практике показать студентам и значимость математических методов в медицинских исследованиях, и возможность использования современных информационных технологии для реализации расчётов и построения графиков (например, пакет MS Excel). Это позволит усилить интеграцию математики и информатики в медвузе для возможности осуществления студентами и отработки ими навыков анализа и прогнозирования развития различных явлений без проведения реального эксперимента.

Таким образом, использование иерархических комплексов контекстных задач, построенных на основе содержательных конструкторов интеграции фундаментальных естественнонаучных дисциплин, способствует повышению уровня исследовательской компетентности студентов медицинских специальностей и развитию их мотивационной сферы учения.

Библиографический список

1. Громыко Н.В. Мыследеятельностная педагогика. Минск: Технопринт, 2000. 376 с.
2. Еремеева Е.В. Развитие системы организации учебно-исследовательской деятельности как средства формирования метапредметных компетенций младших школьников в исторической ретроспективе // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6.
3. Корнаухова Т.А., Мезинов В.Н. Нравственное воспитание будущего медицинского работника как психолого-педагогическая проблема // Вестник РУДН. 2015. № 2. С. 89–98.
4. Николаева А.Д., Маркова О.И. Метапредметные компетенции как педагогическая категория // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4.
5. Прокудина Ю.А. Формирование метапредметных знаний старшеклассников в условиях профильного обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2013. 26 с.
6. Стеценко Н.В., Коренева В.В. Метапредметный подход в высших учебных заведениях // Науч.-метод. журнал «Физическое воспитание и спортивная тренировка». 2013. № 2 (6). С. 121–123.
7. Тимошук Н.А. Формирование метапредметной компетентности у студентов технического университета // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 3 (27). С. 233–241.
8. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучить всех по-разному?: Пособие для учителя. М.: Владос-Пресс, 2005. 383 с.
9. Хуторской А.В. Нынешние стандарты нужно менять, наполнять их метапредметным содержанием образования // Народное образование. 2013. № 4. С. 157–171.
10. Авачёва Т.Г., Дмитриева М.Н., Шмонова М.А. и др. Integration of natural scientific disciplines by means of hierarchical complexes of contextual problems as a method of forming the research competence of students of medical universities // 5th International multidisciplinary scientific conference on social sciences & arts SGEM 2018, 26 August – 01 September, 2018 Albena, Bulgaria: conference proceedings - Science and society, Volume V, Albena, Bulgaria, pp. 447–452. DOI: 10.5593/sgemsocial2018/3.5.

References

1. Gromyko N.V. Thinking pedagogy. Minsk: Technoprint, 2000. 376 p.
2. Yermeeva E.V. The development of the system of organization of educational and research activities as a means of forming the meta-subject competences of younger schoolchildren in the historical retrospective. // Modern problems of science and education. 2013. № 6.
3. Kornaukhova T.A., Mezinov V.N. Moral education of the future medical worker as a psychological and pedagogical problem // Bulletin of RUDN. 2015. № 2. P. 89–98.
4. Nikolaeva A.D., Markova O.I. Meta-subject competencies as a pedagogical category // Modern problems of science and education. 2015. № 4.
5. Prokudin Yu.A. Formation of metadisciplinary knowledge of high school students in the context of specialized education: Author's abstract. dis. ... Cand. ped. sciences. N. Novgorod, 2013. 26 p.
6. Stetsenko N.V., Koreneva V.V. Meta-subject approach in higher education // Scientific-method. magazine "Physical education and sports training." 2013. № 2 (6). Pp. 121–123.
7. Tymoshchuk N.A. Formation of metasubject competence of students of a technical university // Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2015. № 3 (27). Pp. 233–241.
8. Khutorskoy A.V. Methods of student-centered learning. How to teach everyone differently?: A manual for the teacher. - M.: Vlados-Press, 2005. 383 p.
9. Khutorskoy A.V. The current standards need to be changed, filled with their metasubject content of education // Public Education. 2013. No. 4. P. 157–171.
10. Avacheva T.G., Dmitrieva M.N., Shmonova M.A. et al. Integration of natural scientific disciplines by means of hierarchical complexes of contextual problems as a method of forming the research competence of students of medical universities // 5th International multidisciplinary scientific conference on social sciences & arts SGEM 2018, 26 August – 01 September, 2018 Albena, Bulgaria: conference proceedings - Science and society, Volume V, Albena, Bulgaria, pp. 447–452. DOI: 10.5593/sgemsocial2018/3.5.

УДК 378+519.1

UDC 378+519.1

ДОРОФЕЕВА В.И.

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедре информатики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: dorofeevavi@gmail.com

СИМАНЕВА Т.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информатики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: simanevata@mail.ru

БУЛГАКОВА М.С.

аспирант, 4 год обучения направления подготовки 09.06.01 Информатика и вычислительная техника, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: matilda_kitten@rambler.ru

РЮМШИНА О.А.

аспирант, 4 год обучения направления подготовки 09.06.01 Информатика и вычислительная техника, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: comadu@rambler.ru

БУЛГАКОВ В.В.

аспирант, 3 год обучения направления подготовки 44.06.01 Педагогические науки, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: bylg@ramber.ru

DOROFYEVA V.I.

Candidate of physico-mathematical sciences, associate professor, Head of Department of informatics of Orel State University

E-mail: dorofeevavi@gmail.com

SIMANEVA T.A.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of informatics of Orel State University

E-mail: simanevata@mail.ru

BULGAKOVA M.S.

Post-graduate student, 4 year of study 09.06.01 Computer science and engineering of Orel State University

E-mail: matilda_kitten@rambler.ru

RUMSHINA O.A.

Post-graduate student, 4 year of study 09.06.01 Computer science and engineering of Orel State University

E-mail: comadu@rambler.ru

BULGAKOV V.V.

Post-graduate student, 3 year of study 44.06.01 Teacher education of Orel State University

E-mail: bylg@ramber.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ К ВЫПОЛНЕНИЮ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF THE APPLIED MATHEMATICS AND INFORMATICS BACHELOR'S READINESS TO IMPLEMENTATION OF DESIGN ACTIVITIES

Обсуждаются вопросы формирования готовности бакалавров прикладной математики и информатики к выполнению проектной деятельности. В частности, рассматривается возможность освоения навыков проектной деятельности на примере совместной работы над проектом полного жизненного цикла, выполненным по заказу предприятия.

Ключевые слова: проектная деятельность, научно-исследовательский коллектив, проект полного жизненного цикла.

The issues of the formation of readiness of bachelors of applied mathematics and computer science to the implementation of project activities are discussed. In particular, the possibility of mastering the skills of project activities is considered on the example of teamwork on a full life cycle project, commissioned by the enterprise.

Keywords: project activity, research team, full life cycle project.

Одной из основных задач подготовки квалифицированных бакалавров в области прикладной математики и информатики является задача формирования готовности бакалавров к выполнению проектной деятельности. В работе [1] рассматриваются аспекты подготовки студентов согласно действующим образовательным стандартам. Отмечается, что упор при подготовке бакалавров делается на практико-ориентированный и прикладной

виды деятельности. Анализируя образовательный стандарт можно заметить, что среди компетенций проектной и производственно-технологической деятельности на первом месте стоит компетенция способности работать в составе научно-исследовательского и производственного коллектива и решать задачи профессиональной деятельности (ПК-4) [2].

Однако обеспечить освоение данной компетенции

является не такой простой задачей, как это может показаться на первый взгляд. Прежде всего, возникает необходимость либо организовать прохождение производственной практики в научно-исследовательском коллективе, либо направить студентов на производственное предприятие, где они могли бы поучаствовать в решении прикладной задачи, либо создать научно-исследовательскую группу в рамках группы бакалавров. Опыт преподавания профильных дисциплин бакалаврам прикладной математики и информатики и руководство курсовыми и выпускными квалификационными работами показывает, что наиболее реальным способом является объединение нескольких студентов в творческую группу по выполнению одного сложного проекта. Задача преподавателя в данном случае состоит как в постановке целей, задач, методов реализации проекта, так и в предварительном распределении обязанностей студентов при выполнении проекта.

На кафедре информатики физико-математического факультета Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева накоплен достаточный опыт реализации студенческих проектов небольшими группами студентов. Как правило, такая группа включает 2-3 студента. Выполнение проекта начинается на 3 курсе и продолжается в процессе написания двух курсовых работ, производственной практики и выпускной квалификационной работы. По длительности это занимает, примерно, 2 года обучения в бакалавриате и часто продолжается при обучении в магистратуре. Во время защиты диплома студенты представляют единый законченный проект, при этом каждый из участников проекта характеризует именно им выполненную подзадачу. В качестве примеров таких проектов можно привести информационную систему составления расписания для физико-математического факультета, виртуальный музей факультета, веб-приложение для визуализации задач математической физики, прикладной пакет для решения задачи эволюции бугра грунтовых вод и др.

Одним из примеров совместного выполнения проекта является разработка специализированной информационной системы по заказу питомника «Болховский уезд». Заказчики проекта столкнулись с необходимостью автоматизации некоторых процессов в своей деятельности и использованием информационных технологий. Однако необходимые прикладные программы, понятные неспециалистам в области программирования, фактически отсутствовали в сфере разведения животных средств автоматизированного и централизованного контроля над процессом разведения. Следовательно, возникла необходимость создания подобного механизма для упрощения процесса учёта имеющихся в питомнике особей и установления контроля над сроками прививок и родов.

Целью работы выступала разработка и создание специализированной базы данных, реализующей функции упорядочения и централизации необходимых данных питомника «Болховский уезд», а также полнофункционального приложения, отвечающего всем требованиям

пользователя.

К написанию проекта были привлечены два студента, между которыми были разделены основные компоненты системы. В рамках выполнения проекта студентами поэтапно были решены различные небольшие подзадачи. При этом требовалось постоянное взаимодействие всех членов исполнительской команды, научного руководителя и заказчиков проекта для обсуждения деталей работы.

В итоге было разработано приложение, которое позволило заказчикам проекта полностью автоматизировать весь процесс управления информацией, касающейся деятельности данного питомника. Например, можно добавить информацию о новом животном в базу питомника и использовать эти данные для дальнейшей работы (см.рис.1).

Рис. 1. Внешний вид одного из окон разработанного приложения.

После этого в открывшейся среде возможно выполнение стандартных операций с введенными данными и решение задач с разным уровнем сложности, фильтровать, отбирать, сортировать по желанию и т.п. (см.рис.2, 3).

Рис. 2. Пример выполнения операции с данными.

Рис. 3. Пример отбора данных.

К моменту завершения работы над проектом все пожелания заказчика были удовлетворены. Разработанное приложение было полностью готово к практическому использованию после предварительной адаптации. Очевидно, что выполнение данного проекта позволило студентам не только тщательно разобраться с разделом баз данных и освоить навыки программирования, но и

научиться совместно ставить задачи, разбираться с методами их решения и действительно совместно решать.

Таким образом, совместное выполнение прикладных задач положительно скажется на освоении бакалаврами прикладной математики и информатики компетенций, связанных с проектной деятельностью. Это даст им возможность научиться распределять ресурсы, организовывать совместную работу, более ответственно подходить к

результатам своей работы, т.к. они будут использованы в совместном проекте. Впоследствии выпускники бакалавриата, которые имели опыт выполнения совместных проектов, будут уверенно чувствовать себя в профильной организации, когда они столкнутся с реальными задачами, т.к. у них уже будет навык разработки реальных программных продуктов.

Библиографический список

1. Дорофеева В.И., Донцова Ю.А. К вопросу формирования готовности бакалавров прикладной математики и информатики к практико-ориентированной деятельности//Ученые записки Орловского государственного университета, № 4(81), 2018 г., с.307-309.
2. ФГОС ВО направления подготовки 010302 от 12.03.2015 N 228 (ред. от 09.09.2015)

References

1. Dorofeyeva V.I., Dontsova Yu.A. To the question of the formation of readiness for practical-oriented activity at bachelors of applied mathematics and informatics// Scientific notes of Orel State University. Vol. 4 – no. 81, 2018, p.307-309.
 2. FSES HE the area of training 010302 of 12.03.2015 N 228 (as amended 09.09.2015)
-

УДК 378.22

UDC378.22

ЕГОРИХИНА С.Ю.

младший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Вологодский научный центр Российской академии наук»

E-mail: 07leto@mail.ru

КЕЛЬСИНА А.С.

заведующий аспирантурой, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Вологодский научный центр Российской академии наук»

E-mail: kelsina55@mail.ru

МИРОНЕНКО Е.С.

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Вологодский научный центр Российской академии наук»

E-mail: voselena35@mail.ru

EGORIKHINA S.YU.

Junior researcher, Federal State Budgetary Institution of Science "Vologda Research Center of the Russian Academy of Sciences"

E-mail: 07leto@mail.ru

KELSINA A.S.

Head of the postgraduate school, Federal State Budgetary Institution of Science "Vologda Research Center of the Russian Academy of Sciences"

E-mail: kelsina55@mail.ru

MIRONENKO E.S.

PhD in philology, Senior researcher, Federal State Budgetary Institution of Science "Vologda Research Center of the Russian Academy of Sciences"

E-mail: voselena35@mail.ru

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ ВОЛОГОДСКОГО НАУЧНОГО ЦЕНТРА

THE SCIENTIFIC SCHOOLS OF THE VOLOGDA SCIENTIFIC CENTER OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES

Существование научных школ в России доказало их эффективность и как формы организации научного творчества, и как формы, в рамках которой происходит передача научного знания, навыков и методов исследовательской работы. В статье представлено общее понятие научной школы, рассмотрены классификация, формы, основные признаки научных школ, в качестве примера охарактеризованы научные школы Вологодского научного центра РАН.

Ключевые слова: научная школа, подготовка научных кадров.

The existence of scientific schools in Russia has proved their efficiency both as the form of the organization of scientific creativity and as the form where scientific knowledge, skills and methods of research work transfer. The article gives the general concept of the scientific school, its classification, forms, attributes and the main characteristics of scientific schools are considered. A brief description of the scientific schools of the Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences is presented.

Keywords: the scientific school, the training of academic staff.

На современном этапе роль науки становится определяющим фактором развития не только отдельных отраслей народного хозяйства, но и национального развития в целом. А уровень и состояние самой науки напрямую зависит от наличия, качественного содержания и реального функционирования существующих научных школ. Как справедливо отметил В.К. Криворученко, «перспективы науки всегда определялись перспективами ведущих научных школ. Особенно это характерно для XXI столетия, когда все отрасли мировой науки достигли выдающихся... высот... В этом отношении научная школа – уникальное образование, в котором обеспечивается непрерывность научного процесса, происходит развитие научного знания на базе достигнутого с четко вырисовываемой перспективой» [2].

Научная школа – уникальный феномен, который удостоен внимания философов, социологов, психологов, экономистов, историков. Понятие «научная школа» многозначно. Но, прежде всего, данное словосочетание указы-

вает на воспитательную функцию школы как основную, т.к. приобщение к научным знаниям и традициям происходит в результате коммуникации учителя с учениками.

Анализ литературы выявил отсутствие единых подходов к пониманию термина «научная школа». В основном ее рассматривают и как формальное объединение, научно-образовательную организацию различного статуса, и как исследовательский коллектив, достигший известности высоким уровнем изысканий в конкретном научном направлении, и как направление в науке, объединившее интересы группы исследователей, и как интеллектуальную, эмоционально-ценностную, неформальную, открытую общность ученых разных статусов, работающих под руководством лидера [3]. Также под научными школами понимают реальные формальные и неформальные коллективы ученых, занимающиеся решением тематически близких проблем в рамках единой методологии и в условиях взаимного обмена, сотрудничества и наставничества [1, с.26].

С.Д. Резник выделяет научно-педагогическую школу применительно к вузу и определяет ее как «объединенный общим научным направлением коллектив ученых и педагогов, работающий под руководством известного в научно-педагогическом сообществе руководителя и имеющий в своем составе докторов и кандидатов наук, молодых ученых, преподавателей, сотрудников и аспирантов» [7, с. 84]. Характеризуют такую школу продуктивная научно-педагогическая деятельность, преемственность поколений, а также признание школы международным и отечественным научным сообществом.

В правовых документах встречается определение ведущей научной школы. Так, в Постановлении Правительства РФ от 27.04.2005 № 260 «О мерах по государственной поддержке молодых российских ученых – кандидатов наук и докторов наук и ведущих научных школ Российской Федерации» указано, что «ведущей научной школой Российской Федерации считается сложившийся коллектив исследователей различных возрастных групп и научной квалификации, связанных проведением исследований по общему научному направлению и объединенных совместной научной деятельностью. Указанный коллектив должен осуществлять подготовку научных кадров, иметь в своем составе руководителя, а также молодых (до 35 лет) исследователей»¹.

М.Г. Ярошевский выделяет такие важные признаки научной школы, как наличие лидера, исследовательской программы, которая объединяет коллектив на основе единой цели, а также общность подходов совместной деятельности [7, с. 86], Н.А. Логинова добавляет к вышеперечисленному непосредственное общение коллектива школы, наличие методического инструментария исследований, наличие внутренних стандартов оценки деятельности [5, с. 106-111].

В настоящее время нет общепринятой концепции научной школы, которая отвечала бы единым требованиям и тенденциям времени. Существующие принципы подразделения научных школ отражают различия в подходах к интерпретации деятельности той или иной научной школы. Наиболее полную классификацию, отражающую многообразие научных школ, предложила О.Ю. Грезнева: по виду связей между членами научной школы – научное течение, «невидимый колледж», научная группировка; по статусу научной идеи – экспериментальные, теоретические; по широте исследуемой предметной области – узкопрофильные, широкопрофильные; по функциональному назначению продуцируемых знаний – фундаментальные, прикладные; по форме организации деятельности учеников – с индивидуальными формами организации научно-исследовательской работы, с коллективными формами организации НИР; по характеру связей между поколениями – одноуровневые, многоуровневые; по степени институализации – неформальные, кружки, институальные; по уровню локации – национальные, локальные, личностные [4, с. 42-43].

Все перечисленные формы научных школ пересе-

каются и не исключают друг друга, что еще раз подчеркивает многообразие научных связей и творческих характер научного труда, а также многоаспектность такого явления как научная школа.

Многие исследователи отмечают, что чаще всего научная школа формируется вокруг известного ученого, объединяющего учеников, которые разделяют его научные идеи, общие теоретические принципы и методологию исследования. Как правило, эта группа исследователей выполняет определенную научную программу, разработанную и предложенную таким ученым. Следует отметить, что научная школа осуществляет производство, распространение и воспроизводство знаний, т.е. все функции научной деятельности.

На современном этапе развития науки научные школы формируются в высших учебных заведениях, научных лабораториях, научно-исследовательских институтах, научных, опытно-конструкторских и проектно-конструкторских организациях.

К основным характеристикам научной школы можно отнести: известность научной школы (научная репутация, признание научных результатов школы отечественными и зарубежными специалистами); уровень исследований, их оригинальность; научные традиции (проведение регулярных конференций, семинаров); наличие магистерских программ, аспирантуры и докторантуры; преемственность поколений; постоянно действующие научные семинары; издание трудов школы, монографий или учебников по направлениям деятельности школы. Для оценки результативности научной школы большое распространение в последние годы получил такой критерий, как индекс цитирования в мировой и отечественной научной литературе (индекс Хирша).

Научная школа, по прошествии определенного времени, нуждается в осмыслении своей истории, результатов деятельности, выявлении перспективных направлений дальнейшего исследования, привлечения к исследованиям новых кадров [1, с. 31]. Ниже представлена история становления и развития научных школ в Вологодском научном центре Российской академии наук (далее – Центр, ВолНЦ РАН).

ВолНЦ РАН, созданный в 1996 г., является первым и единственным подразделением Российской академии наук на территории Вологодской области. Основной деятельностью Центра является проведение фундаментальных, поисковых и прикладных научных исследований, внедрение достижений науки и передового опыта, направленных на получение и применение новых знаний по проблемам развития территорий, отраслевых комплексов и обеспечения их устойчивого функционирования.

ВолНЦ РАН осуществляет научную деятельность по следующим научным направлениям, утвержденным Постановлением Президиума Российской академии наук от 31 марта 2009 года № 96:

– Проблемы экономического роста, научные основы региональной политики, устойчивого развития

территорий и муниципальных образований и трансформации социально-экономического пространства.

– Интеграция регионов в глобальные экономические и политические процессы, проблемы экономической безопасности и конкурентоспособности территориальных социально-экономических систем.

– Территориальные особенности уровня и образа жизни, стратегий поведения и мировоззрения различных групп российского общества.

– Развитие региональных социально-экономических систем, применение новых форм и методов территориальной организации общества и хозяйства, развитие рекреационной сферы территорий.

– Социально-экономические проблемы преобразования научной и инновационной деятельности территорий.

– Разработка проблем информатизации общества, интеллектуальных технологий в информационных и территориальных системах, науке и образовании.

В соответствии с этими направлениями создавались и функционируют научные школы ВолНЦ РАН.

В 2011 году Ученым советом утверждено Положение о научных школах, которое определяет порядок регистрации, организации деятельности и прекращения существования научной школы в Вологодском научном центре.

Согласно Положению «научной школой считается сложившийся коллектив исследователей различных возрастных групп и научной квалификации, связанный проведением исследований по общему научному направлению, возглавляемый руководителем и осуществляющий подготовку научных и научно-педагогических кадров, в том числе молодых ученых».

Для регистрации исследовательского коллектива как научной школы Положением определены следующие квалификационные показатели.

1. Наличие коллектива исследователей, в составе

которого должны быть несколько поколений ученых, в том числе доктора и кандидаты наук, а также молодые ученые (до 35 лет), аспиранты и студенты.

2. Наличие исследовательской программы.

3. Наличие руководителя научной школы. Руководитель научной школы – доктор наук, штатный сотрудник Центра, подготовивший кандидатов наук, имеющий публикации в изданиях, рекомендованных ВАК, и в международных журналах, принимающий регулярное участие в российских и международных научных конференциях по проблемам научной школы в качестве докладчика и имеющий аспирантов по данному научному направлению.

4. Высокий уровень научных результатов, подтвержденный монографиями, статьями, опубликованными за последние 3 года членами научной школы.

5. Защита докторских и кандидатских диссертаций, подготовленных под руководством ученых научной школы.

6. Наличие связей с коллегами из академических институтов, ведущих российских и зарубежных вузов в форме совместных научных работ и публикаций.

7. Участие в выполнении исследований по федеральным и ведомственным целевым программам, по грантам, а также в конкурсах, финансируемых РАН.

8. Участие членов научной школы во всероссийских или международных конференциях с научными докладами.

9. Организация и проведение членами научной школы конференций, семинаров, в том числе постоянно действующих.

10. Участие в преподавательской деятельности.

11. Минимальное число членов научной школы – 10 человек.

На данный момент в Центре сложились и функционируют четыре научные школы (*рисунк*). В рамках каж-



Рис. Научные школы Вологодского научного центра.

дой научной школы на постоянной основе действуют научные семинары-дискуссии, которые представляют собой открытую площадку для обсуждения актуальных проблем и результатов исследований.

1. Научная школа «Проблемы комплексного исследования региональных экономических и социальных процессов».

С конца 1990-х гг. в ВолНЦ РАН стало определяться научное направление, ориентированное на решение проблем и поиск путей наиболее эффективного социально-экономического развития территорий. Начав исследовательскую деятельность с изучения отдельных вопросов регионального социально-экономического развития, Центр перешел к комплексному подходу в организации исследований проблем развития территорий.

В 2006 году создана первая научная школа «Проблемы комплексного исследования региональных экономических и социальных процессов». Ее основатель и руководитель – доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заслуженный деятель науки Российской Федерации Ильин Владимир Александрович.

За период существования школы ее участниками проведены и опубликованы научные исследования, результаты которых опубликованы в журналах различного уровня (за 2015 – 2017 гг. – 261 статья, из них: 57 опубликованы в изданиях, входящих в Web of Science, Scopus, ВАК, 12 монографий); организовано активное и целенаправленное внедрение этих результатов в учебно-воспитательный процесс в аспирантуре Центра и вузах Вологодской области; защищены 36 диссертаций, в т.ч. три докторские.

В рамках работы школы на постоянной основе проводятся конференции, форумы, научно-практические семинары и научные семинары-дискуссии, среди них российские научно-практические конференции «Стратегия и тактика реализации социально-экономических реформ: региональный аспект» и «Дети и молодежь – будущее России»; региональная научно-практическая конференция «Молодые ученые – экономике региона»; научные семинары с участием ученых из Германии, Франции, Китая, Республики Беларусь и др.

Ежегодно для молодых ученых Центра организуются публичные лекции, которые читают приглашенные ведущие российские и зарубежные ученые в области экономики, например, академик В.В. Ивантер, академик В.М. Полтерович, д.э.н., проф. С.Д. Валентей и д.э.н., проф. Р.С. Гринберг, (РФ), д.э.н., проф. Армандо Татео и Фабрицио ди Стефано (Италия), проф. Жульен Веркей (Франция) и др.

Члены научной школы ежегодно участвуют в выполнении исследований по федеральным и ведомственным целевым программам, по грантам РФФИ, РГНФ, а также в конкурсах, финансируемых РАН. Они читают лекции, специальные курсы для студентов вузов, магистрантов и аспирантов Центра, осуществляют руководство курсовыми проектами, выпускными квалификационными работами, проводят научные семинары-дискуссии, при-

нимают участие в конференциях, форумах, конкурсах.

Руководитель научной школы В.А. Ильин является главным редактором журнала «Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз», который в 2015 г. включен в Индекс цитирования появляющихся источников (Emerging Sources Citation Index), являющийся частью Универсальной коллекции Web of Science. В.А. Ильин входит также в состав редколлегии журналов «Федерализм», «Проблемы развития территорий», «Вопросы территориального развития», «Экономика Северо-Запада: проблемы и перспективы развития» и редсоветов журналов «Социальное пространство», «Известия Коми научного центра Уральского отделения Российской академии наук».

На данный момент число участников школы составляет 30 человек, в том числе 11 кандидатов наук, 16 молодых ученых (до 35 лет), среди которых студенты, магистранты и аспиранты.

2. Научная школа «Теория и методологии управления устойчивым социально-экономическим развитием региональных систем».

Школа основана в 2011 году под руководством доктора экономических наук, доцента заместителя директора по научной работе, заведующего отделом ВолНЦ РАН Усковой Тамары Витальевны.

Приоритетным направлением исследований, выполняемых школой, является разработка научно-методических основ развития региональной экономики в условиях динамичной внешней и внутренней среды, методов и инструментария управления развитием региона. В рамках данного направления изучаются:

- проблемы экономического роста, научные основы региональной политики, устойчивого развития территорий и муниципальных образований и трансформации социально-экономического пространства;
- интеграция регионов в глобальные экономические и политические процессы, проблемы экономической безопасности и конкурентоспособности территориальных социально-экономических систем;
- развитие региональных социально-экономических систем, применение новых форм и методов территориальной организации общества и хозяйства, развитие рекреационной сферы территорий.

Результаты проводимых исследований представлены на страницах книг, брошюр, научных журналов различного уровня (за 2015 – 2017 гг. – 513 публикаций, в т.ч. 26 монографий, 133 статьи в журналах ВАК, Web of Science, Scopus).

Коллектив школы принимает непосредственное участие в организации и проведении научно-практической интернет-конференции «Проблемы экономического роста и устойчивого развития территорий», а также в выполнении исследований по федеральным и ведомственным целевым программам, по грантам РФФИ, РГНФ.

Руководитель научной школы Т.В. Ускова является главным редактором журнала «Вопросы территориального развития», членом редсоветов журналов

«Vykonnost'podniku», «Forummanazhera» (Словакия) и членом редколлегии журналов «Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз» (Web of Science) и «Проблемы развития территории» (БАК).

За период существования школы было защищено 11 диссертаций; в 2015 – 2017 гг. по тематике научной школы проведено 74 семинара-дискуссии для научных сотрудников и студентов. Семь членов научной школы осуществляют преподавательскую деятельность в вузах г. Вологды, магистратуре, аспирантуре ВолНЦ РАН, в Научно-образовательном центре ВолНЦ РАН.

Количество участников школы составляет 19 человек, из них 5 кандидатов наук, доля молодых ученых (до 35 лет) достигает 84%.

3. Проблемы социально-демографического развития территорий (руководитель – д.э.н., доцент А.А. Шабунова).

Школа основана в 2012 году под руководством доктора экономических наук, доцента директора ВолНЦ РАН Шабуновой Александры Анатольевны.

Актуальность вопросов, изучаемых в рамках работы школы, обусловлена важностью решения социальных проблем для российского общества.

Основная задача школы – выполнение фундаментальных и прикладных научных исследований в области человеческого развития (здоровье, образование), социокультурных изменений, социально-трудовых отношений, социально-демографических процессов, уровня и качества жизни населения, общественного мнения и эффективности государственного управления в социальной сфере.

За период с 2015 по 2017 г. в научной школе подготовлены 878 публикаций, в т. ч. 25 монографий, 215 статей в изданиях БАК, Web of Science, Scopus. Члены научной школы участвуют в выполнении научно-исследовательских проектов по грантам РГНФ, РФФИ, РНФ.

Коллектив школы ежегодно принимает участие в организации научно-практической интернет-конференции «Глобальные вызовы и региональное развитие в зеркале социологических измерений», Всероссийской научно-практической конференции «Дети и молодежь – будущее России», а также осуществляет международное научное сотрудничество на системной основе с научными учреждениями Республики Беларусь, Польши, Китая, Армении.

Руководитель научной школы А.А. Шабунова является главным редактором журнала «Социальное пространство», членом редколлегии журнала «Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз» (Web of Science), членом редсоветов журналов «Проблемы развития территории» (БАК), «Вопросы территориального развития».

За период существования научной школы защищено 6 диссертаций, с 2015 по 2017 г. проведено 65 семинаров-дискуссий для научных сотрудников и студентов. Осуществляют преподавательскую деятельность в вузах г. Вологды, магистратуре, аспирантуре и

в Научно-образовательном центре четырнадцать членов научной школы.

Коллектив школы насчитывает 25 человек, в том числе 5 кандидатов наук, 20 молодых ученых (до 35 лет), среди них студенты, магистранты и аспиранты.

4. Научная школа «Проблемы научно-технологического и инновационного развития территорий».

Эта научная школа создана в 2015 году под руководством доктора экономических наук, доцента заместителя директора по научной работе, заведующего отделом ВолНЦ РАН Гулина Константина Анатольевича.

Ключевыми направлениями исследований и разработок коллектива школы являются:

- научно-технологическое пространство и развитие территориальных инновационных систем как среды генерации, распространения и коммерциализации знаний;
- разработка методов и алгоритмов моделирования устойчивого экономического роста на основе развития высокотехнологичных производств;
- обеспечение устойчивого роста и экономического развития территорий за счет стимулирования предпринимательской активности;
- разработка, сопровождение инновационных проектов в сфере промышленного производства, содействие их инвестиционному обеспечению;
- проектирование, разработка и сопровождение информационных систем субъектов экономической деятельности.

Результаты проводимых школой исследований отражены в различных публикациях. Так, за 2015 – 2017 гг. подготовлены 372 публикации, в т.ч. 9 монографий, 137 статей в журналах перечня БАК, Web of Science, Scopus.

Коллектив школы ежегодно проводит научно-практическую интернет-конференцию «Проблемы и перспективы развития научно-технологического пространства», участвует в выполнении исследований по федеральным и ведомственным целевым программам, грантам РФФИ и РГНФ, а также в конкурсах, финансируемых РАН.

Руководитель школы К.А. Гулин является главным редактором журнала «Проблемы развития территории», который включен в Перечень рецензируемых научных изданий; он член редколлегии журналов «Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз» (Web of Science), «Вопросы территориального развития».

За период существования школы было защищено 2 диссертации. По тематике научной школы в 2015 – 2017 гг. проведено 50 семинаров-дискуссий для научных сотрудников, аспирантов, студентов. Пять членов научной школы осуществляют преподавательскую деятельность в вузах г. Вологды, магистратуре, аспирантуре и Научно-образовательном центре ВолНЦ РАН.

Количество участников школы составляет 20 человек, из них 4 кандидата наук, доля молодых ученых (до 35 лет) достигает 70%.

Руководители школ Т.В. Ускова, А.А. Шабунцова, К.А. Гулин – являются учениками основателя первой научной школы ВолНЦ РАН В.А. Ильина. Защитив докторские диссертации, они стали развивать свои научные направления, готовить аспирантов, расширять научные связи. В школах сложилась определённая тематика исследований, существует несколько поколений исследователей, на регулярной основе проводятся научные конференции, коллективы школ принимают участие в конкурсах грантов, выполняют хоздоговорные работы.

Показатели деятельности научных школ ВолНЦ РАН за период с 2015 по 2017 г. представлены в таблице.

Таблица

Основные показатели деятельности научных школ ВолНЦ РАН за период с 2015 по 2017 г.

№ п/п	Показатель	Научная школа В.А. Ильина	Научная школа Т.В. Усковой	Научная школа А.А. Шабунцовой	Научная школа К.А. Гулина
1.	Среднегодовая численность участников научной школы, в том числе:	31	21	31	19
	докторов наук, чел.	1	2	1	2
	кандидатов наук, чел.	10	5	6	4
	студентов, аспирантов, чел.	9	9	13	8
2.	Доля участников научной школы до 35 лет, %	45	76	77	68
3.	Количество публикаций во всех источниках (в среднем за год), в том числе:	87	171	292	124
	монографий, ед.	4	8	8	3
	публикаций в изданиях, входящих в Web of Science, Scopus, ед.	8	11	12	24
	публикаций в изданиях, рекомендованных ВАК, ед.	12	33	60	21
	публикаций в изданиях РИНЦ, ед.	63	13	26	13
	публикаций в зарубежных изданиях, ед.	6	85	106	70

4.	Количество докладов на международных и всероссийских конференциях, симпозиумах, форумах, семинарах (в среднем за год), ед.	22	53	57	26
5.	Количество проведенных научных семинаров-дискуссий (в среднем за год), ед.	25	25	23	16

Таким образом, научные школы Вологодского научного центра за время своего существования достигли определенного уровня развития. Результаты их научно-исследовательской и образовательной деятельности заслужили внимания научного сообщества, труды их руководителей признаны в нашей стране и за рубежом, ведущими учеными школ подготовлены кандидаты и доктора наук. Но, как отмечает М.Р. Арпентьева, в условиях современных средств коммуникаций территориальная и дисциплинарная дифференциация школ по регионам и тематическим проблемам, их роль в общей динамике науки становится менее значимой, более значимы при этом «общее проблемное поле (научное направление), методология и ценности (миссия) школы, а также наличие коллектива исследователей, скрепленного реальными или виртуальными связями взаимного признания, обучения, совместного или скоординированного друг с другом исследования» [3]. Поэтому в рамках укрепления и развития научных школ Центра планируется расширение научных связей и разработка новых направлений исследования, повышение их качества, формирование новых школ. Также одной из задач является достижение критериев, позволяющих включить научные школы Центра в реестр ведущих научных школ РАН, а также участие в Программе развития ведущих научных школ РАН.

Научные школы – это форма научной деятельности, в результате которой при взаимодействии опытных и молодых ученых происходит формирование нового знания, подготовка кандидатов и докторов наук. Научная организация, заинтересованная в сохранении и развитии научного потенциала, должна поддерживать научную школу как эффективную систему закрепления и воспитания молодых талантливых кадров в науке.

Примечание

1. Постановление Правительства РФ от 27.04.2005 № 260 «О мерах по государственной поддержке молодых российских ученых – кандидатов наук и докторов наук и ведущих научных школ Российской Федерации». //Российская газета. № 93. 05.05.2005.

Библиографический список

1. Арпентьева М.Р. Особенности научного творчества в контексте развития научных школ // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2015. № 3
2. Криворученко В.К. Научные школы // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание Умение». 2011. №2. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/2/Krivoruchenko_Scholar_Schools/
3. Криворученко В.К. Научные школы – важнейший фактор развития современной науки. URL: http://www.mosgu.ru/nauchnaya/scientificschools/about/Krivoruchenko_factor/
4. Грезнева О.Ю. Научные школы: принципы классификации // Высшее образование в России. 2004. №5. С. 42-43.
5. Логинова Н.А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе // Психологический журнал. 2000. № 5. Т. 21. С. 106-111.
6. Резник С.Д., Макарова С.Н., Джевицкая Е.С. Аспиранты России: отбор, подготовка к самостоятельной научной и педагогической

деятельности: Монография/ под общ. Ред. С.Д. Резника. – 2-е изд., перераб., и доп. М.: ИНФРА-М, 2015. 236 с.

7. Ярошевский М.Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке: Под ред. С. Р. Микулинского и др. М.: Наука, 1977. 524 с.

References

1. *Arpentyeva M. R.* Features of scientific creativity in the context of the development of scientific schools//Humanitarian sheets of TGPU of L.N. Tolstoy. 2015. No. 3
 2. *Krivoruchenko V.K.* Scientific schools // Humanitarian information portal «Knowledge. Understanding Ability». 2011. No. 2. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/2/Krivoruchenko_Scholar_Schools/
 3. *Krivoruchenko V.K.* Scientific schools – the most important factor of development of modern science. URL: http://www.mosgu.ru/nauchnaya/scientificschools/about/Krivoruchenko_factor/
 4. *Grezneva O.Yu.* Scientific schools: the principles of classification//the Higher education in Russia. 2004. No. 5. Pp. 42-43.
 5. *Loginova N.A.* Apprenticeship phenomenon: familiarizing with scientific school //Psychological magazine. 2000. No. 5. T. 21. Pp. 106-111.
 6. *Reznik S.D., Makarov S.N., Dzhevitskaya E.S.* Graduate students of Russia: selection, preparation for independent scientific and pedagogical activity: The monograph / under a general Edition of S.D. Reznik. – 2nd prod., reslave., and additional М.: INFRA-M, 2015. 236 p.
 7. *Yaroshevsky M.G.* The logics of development of science and scientific school // Scientific schools: Under the editorship of S.R. Mikulinsky, etc. М.: Science, 1977. 524 p.
-

УДК 378:338.48-32-056.24

UDC 378:338.48-32-056.24

ЗАСЛАВСКАЯ О.В.

доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель школы РФ, заведующая кафедрой «Теория и методика образования» ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»

E-mail: ovzaslav@yandex.ru

МАЛАФИЙ А.С.

доцент кафедры «Туризм и индустрия гостеприимства» ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»

E-mail: a.malafiy@mail.ru

ZASLAVSKAYA O.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Teacher of the School of the Russian Federation, Head of the Department «Theory and Methodology of Education» Tula State University

E-mail: ovzaslav@yandex.ru

MALAFIY A.S.

Associate Professor of the Department «Tourism and Hospitality Industry» Tula State University

E-mail: a.malafiy@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РАБОТЫ ЭКСКУРСОВОДА: ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ОРГАНИЗАТОРОВ «ИНКЛЮЗИВНОГО» ТУРИЗМА

METHODS OF PEDAGOGICAL TRAINING OF A GUIDE TO WORKING WITH PEOPLE WITH VISION LOSS

Развитие «инклюзивного» туризма, формирование доступной среды туризма как среды образования, воспитания и развития личности обостряет проблему улучшения качества профессиональной подготовки кадров для этой сферы человеческой деятельности. Статья исследует проблему подготовки экскурсоводов для работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья. Дается описание процесса подготовки экскурсовода в вузе для работы с людьми с потерей зрения, проводится оценка результатов внедрения в образовательный процесс методики вузовской подготовки специалистов.

Ключевые слова: педагогическая подготовка, методика обучения, экскурсовод, экскурсионно-познавательный туризм, люди с ограниченными возможностями здоровья, методические приемы показа объекта, педагогическая направленность экскурсионной деятельности.

The development of inclusive tourism, the formation of an accessible environment exacerbates the problem of improving the quality of vocational training. The article is devoted to the preparation of guides to work with people with disabilities. The article describes the process of preparing a guide for working with people with vision loss, assesses the results of introducing training methods into the educational process.

Keywords: pedagogical training, teaching methods, tour guide, sightseeing tourism, people with disabilities, methodological techniques for displaying the object.

Невозможно переоценить роль университетов как кузницы профессиональных кадров. Опыт и практика позволяют утверждать, что правильно поставленный образовательный процесс в вузе – важнейший фактор количественных и качественных личностных приращений, обеспечивающий выпускнику затем уверенное продвижение к профессиональным вершинам [3].

Для всех понятно, что выдающиеся успехи специалистов, руководителей, организаторов науки и производства определяются не только их индивидуальным талантом и целеустремленностью, но и наличием у каждого из них надёжной базы подлинного, системного знания о профессии, практических навыков и умений.

В этом отношении сфера туризма не является исключением [8]. В последние годы активно развивается доступная среда, ведется работа по развитию различных форм и направлений туризма. Однако в этом вопросе нельзя ограничиваться только формированием современной во всех отношениях инфраструктуры. Немаловажным фактором является подготовка персона-

ла для работы с различными категориями туристов.

Все чаще сегодня звучит такое понятие, как «инклюзия». Как правило, оно связано со сферой образования, формированием инклюзивной среды в учебном заведении. Однако процесс включения людей с ограниченными возможностями здоровья и в иные сферы активной жизни имеет ничуть не менее важное социальное и культурное значение.

Как показывает практика, экскурсоводов, прошедших обучение, знающих и применяющих методики работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья на маршрутах экскурсионно-познавательного туризма, существуют единицы. Как правило, выбор способов и методов своей просветительской деятельности с этой категорией граждан экскурсовод осуществляет без учета психолого-педагогических потенциалов экскурсии, её образовательно-воспитательных возможностей. Другими словами, экскурсии для различных категорий людей с инвалидностью проводятся по той же схеме, что и для тех, кто не имеет ограничения по здоровью.

Тем временем экскурсионно-познавательный туризм имеет мощный педагогический потенциал для развития творческих способностей человека и мотивации его к познанию и творчеству благодаря тому, что сама «природа» экскурсии как формы образовательной и просветительской деятельности позволяет органично реализовать на практике базовые общепедагогические принципы – наглядности, культуросообразности и природосообразности, сотрудничества, активности познающего субъекта. Экскурсионно-познавательный туризм может стать одним из эффективных средств, способствующих социальной адаптации и социализации человека, воспитанию и гармоничному развитию личности.

С учетом личностно формирующих принципов экскурсии роль экскурсовода обогащается педагогическими смыслами, приобретает педагогическую направленность.

Особое значение приобретает понимание этой новой сущности экскурсии, когда речь идет об экскурсантах с ограниченными для духовного роста, развития и познавательной деятельности возможностями здоровья.

Наша статья призвана ответить на следующие вопросы:

- В чем состоит специфика экскурсионно-познавательного туризма, если участниками туристической практики являются люди с ограниченными возможностями здоровья?

- Какие требования к подготовке экскурсоводов в вузе позволяют обеспечить необходимый и достаточный уровень их профессиональной квалификации, в том числе квалификации педагогической?

- Какова методика подготовки таких специалистов? Каковы её стратегические и тактические приоритеты? Что входит в систему методического сопровождения подготовки специалистов-экскурсоводов для работы с гражданами с особыми образовательными и культурными потребностями?

Для конкретизации положений и выводов нашей статьи рассмотрим составляющие заявленных проблем на примере подготовки экскурсоводов для работы с людьми с частичной или полной потерей зрения.

Остановимся на явных и скрытых потенциалах образовательно-воспитательной экскурсии для людей с частичной или полной потерей зрения.

Отметим, что деятельность экскурсовода, работающего с людьми с ограниченными возможностями здоровья, а в частности с людьми с частичной или полной потерей зрения, представляет собой комплексное явление, требующее от таких специалистов целого спектра специальных знаний и умений.

Экскурсовод должен знать:

- основные аспекты организации экскурсии для людей с потерей зрения;
- основные требования к тактильному осмотру и исследованию объекта;
- правила обслуживания на пешем, транспортном и комбинированном маршрутах;
- знание методических приемов показа;

- знание последовательности работы с туристами с потерей зрения.

Экскурсовод должен уметь:

- разрабатывать новые формы и методы проведения как пешеходных, так и экскурсий на различных видах транспорта для людей с потерей зрения;
- определять ключевые позиции программы экскурсии, опорные экспонаты;
- проводить инструктаж по технике безопасности, учитывая физиологические потребности экскурсантов;
- разрабатывать адаптированный для этой категории туристов текст интерактивной экскурсии;
- проводить тактильный осмотр экспоната;
- применять на практике правильные методические приемы показа и др.

С 2012 года на базе кафедры «Туризм и индустрия гостеприимства» ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет» ведется работа по созданию методик подготовки специалистов сферы туризма для работы людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Разработанные методики были обсуждены в рамках круглого стола «Инновации в сфере туризма» на Первом Тульском Международном Туристском Форуме 28-29 сентября 2012 г, а также в рамках проводимого на базе кафедры «Туризм и индустрия гостеприимства» круглого стола на тему «Туризм как средство адаптации инвалидов» с участием людей с нарушениями функции опорно-двигательного аппарата и получили одобрение и поддержку педагогического сообщества [4].

В 2013 году были внедрены данные методики подготовки экскурсоводов-волонтеров для работы с людьми с нарушением функции опорно-двигательного аппарата. Подготовка включала теоретическое и практическое ознакомление волонтеров с основами эксплуатации инвалидных колясок, основными требованиями к оказанию помощи людям с нарушением функций опорно-двигательного аппарата [3]. В ходе практической части обучающиеся проходили отработку знаний на манекенах. Группа волонтеров провела отработку навыков движения по маршруту во время акции «Доступный круговорот», проводимой совместно с руководителем проекта «МОГУ» инвалидом-колясочником Артемом Мунициным в г. Тула. Данная методика принесла положительный результат [7].

Как итог педагогического поиска и внедрения его результатов стало, то, что с 2015 года кафедрой «Туризм и индустрия гостеприимства» Тульского государственного университета реализуется плановая подготовка экскурсоводов по программе повышения квалификации «Экскурсионное обслуживание». Программа повышения квалификации включает обязательный модуль «Методики организации экскурсий для людей с ограниченными физическими возможностями».

Обязательным блоком данного модуля является проведение практических занятий по подготовке экскурсоводов для работы с людьми с частичной и полной потерей зрения. Обучение проводится в группах (8-10 человек). Такое число обучающихся является оптималь-

ным. Практические занятия проводятся после прослушивания лекционного материала.

Начинаются занятия с работы в малоосвещенном помещении. Каждый обучающийся должен погрузиться в состояние человека с потерей зрения. Для этого в кабинете, где проводится занятие, создается полная темнота, не включается свет. Когда человек из светлого пространства резко попадает в темноту, у него дополнительно включаются другие органы чувств, помогающие ориентироваться в темном помещении. На этом этапе мы даем прочувствовать каждому обучающемуся этот резкий контраст, понять, что происходит с организмом в этот момент, какие органы чувств первыми включаются, чтобы помочь «увидеть», и придумать для себя способ ориентирования в пространстве.

Далее переходим к общению друг с другом, но при этом визуальный компонент практически исключен. Мы учимся общаться, получать информацию с помощью звуков. Основными характеристиками звукового канала воздействия являются высота голоса, скорость речи, тембр. По тому, как человек говорит и что он говорит, можно понять возраст, настроение, уровень грамотности, воспитания, взволнованности или наоборот спокойствия и др. Слух и все звуки вокруг – это для человека с потерей зрения важнейшие составляющие взаимодействия с окружающим миром.

При этом звуки не должны быть резкими, громкими, их не должно быть сразу слишком много. От этого незрячий человек не сможет их все дифференцировать и будет чувствовать себя дискомфортно.

Постепенно увеличиваем подачу света, чтобы плавно перейти от состояния «ничего не вижу» к состоянию «вижу частично». После этого необходимо обсудить все ощущения и какие органы чувств были наиболее задействованы. Потому что в дальнейшем во время работы с людьми с нарушениями зрения экскурсовод будет использовать эти знания для проведения тактильного осмотра и выборе методических приемов показа объекта.

После этого можно перейти к отработке техники осмотра экспоната. Для этого каждому обучающемуся выдается повязка на глаза и белые нитяные перчатки. Преподаватель кладет руку на экспонат и дает время на то, чтобы обучающийся смог детально его изучить. Необходимо обязательно обсуждать, что это за предмет, какие ощущения он испытывал и т.д.

Последовательность тактильного изучения предметов представлена на рисунке 1.

Осязание у людей с потерей зрения достаточно обострено. С помощью тактильного осмотра человек ощущает все неровности на поверхности предмета, объем, форму и др.

Во время проведения экскурсии возможно использование различных комбинаций методических приемов показа объекта. В таблице 1 представлена возможность использования методических приемов при проведении экскурсии для людей с потерей зрения.



Рис. 1. Последовательность тактильно изучения предметов.

Во время проведения экскурсии подготовленный экскурсовод должен оценить возможность использования тех или иных методических приемов или их комбинации с учетом не только состава группы, их физического состояния, уровня восприятия окружающего мира, но и с учетом возможностей помещения, планом размещения объектов показа.

Таблица 1

Использование методических приемов показа объекта при проведении экскурсии для людей с потерей зрения

№	Наименование приемов	Возможность использования во время экскурсии
1	Прием предварительного осмотра	Да. Должны быть четко описаны цели и задачи экскурсии, дано краткое описание экскурсии.
2	Прием панорамного показа	Нет
3	Прием зрительного анализа	Возможно частично, если у экскурсантов развито воображение
4	Прием зрительной реконструкции	Возможно частично, если у экскурсантов развито воображение
5	Прием локализации событий	Да
6	Прием зрительного сравнения	Да. При этом второй предмет, с которым производится сравнение, либо мысленно воссоздается, либо два предмета поочередно тактильно осматриваются.
7	Прием абстрагирования	Да, при условии тщательного тактильного осмотра интересующей части предмета
8	Прием интеграции	Да
9	Прием зрительной аналогии	Да, особенно если для тактильного осмотра ценный экспонат заменяют на аналогичную копию.
10	Прием переключения внимания	Возможно частично
11	Прием движения	Возможно частично

Необходимо помнить, что представление о предмете и явлениях складывается не только на основе восприятия, но и информации, которая поступает от экскурсовода. По словам академика А.И. Берга, *«человек может нормально мыслить длительное время только при условии непрерывающегося информационного общения с внешним миром. Полная информационная изоляция от внешнего мира – начало безумия. Информационная, стимулирующая мышление связь с внешним миром так же необходима, как пища и тепло...»* [10]. При составлении текста экскурсовод должен продумать, как достичь баланса между качеством и количеством представленной информации.

После прохождения всех практических этапов подводятся итоги занятия. Преподаватель делает обобщение по теме, анализирует те моменты, которые были упущены при выполнении заданий, уточняет ошибки, проводит их обсуждение, и самые сложные элементы отрабатываются дополнительно.

По окончании проведенного обучения проводится проверка знаний и умений на основе разработанных заданий. Итоговая работа содержит в себе задания, направленные на проверку, как общих знаний и умений экскурсовода, так и особенных. Отчет оценивается по 100-балльной шкале.

Оценка итогов обучения в контрольной и экспериментальной группах представлена на рисунке 2.

Таким образом, видно, что средний процент усвоения материала в экспериментальной группе составил 84,7 % (общие знания) и 83,2 % (особенные знания и умения).

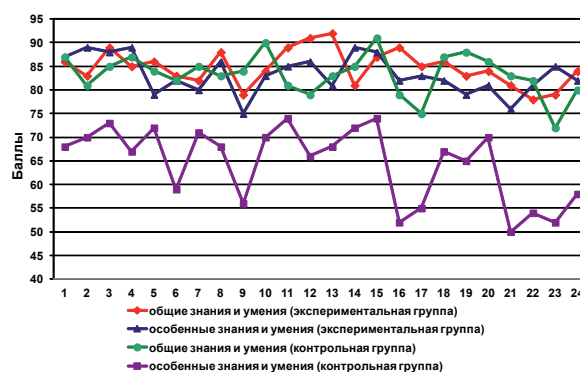


Рис. 2. Результаты проверки знаний и умений в контрольной и экспериментальной группах.

Аналогичные задания были даны в группе, которая проходила обучение по общей программе подготовки. Средний процент усвоения материала в этой группе составил 83,3 % (общие знания) и 64,6 % (особенные знания и умения).

Все это позволяет сделать вывод об эффективности применяемой методики подготовки экскурсоводов, способных обеспечить необходимый и достаточный уровень работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья. В целом также можно утверждать, что «инклюзивный» туризм может и должен стать важным направлением культурно-просветительской и образовательно-развивающей деятельности в системе социальной поддержки граждан нашей страны, находящихся в трудной жизненной ситуации. Подготовка специалистов для работы с ними, расширение профессиональных возможностей работников сферы туризма в решении социально значимых задач – важная миссия вузов как кузницы кадров на уровне современных требований.

Библиографический список

1. Богданова А.Д. Профессиональная переподготовка экскурсоводов для работы с иностранными туристами : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Богданова Анна Дмитриевна; [Место защиты: Рос. междунар. акад. туризма]. Москва, 2010. 169 с.
2. Баранова В.В. Содержание и технологии подготовки специалистов для сферы туризма в системе высшего профессионального образования : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Баранова Вера Викторовна; [Место защиты: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого]. Тула, 2007. 189 с. : ил.
3. Заславская О.В. Профессиональная личность педагога: подданный норматива или гражданин профессии?// Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой (18–19 октября 2018 г., г. Москва) / Под ред. Н.Л. Селивановой, И.Ю. Шустовой. Москва: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2018. 592 с. С. 456-461
4. Пономарева И.Ю., Малафий А.С. Особенности организации инклюзивного туризма (на примере лиц с нарушением функций опорно-двигательного аппарата // ТУРИЗМ І КРАЄЗНАВСТВО: Збірник наукових праць. – Додаток до Гуманітарного вісника ДВНЗ «Переяслав Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав_Хмельницький, ПП «СКД». 2012. С. 281-286.
5. Пономарева И.Ю., Малафий А.С. Развитие спортивно-оздоровительного туризма как средства социальной адаптации людей с ограниченными физическими возможностями // Известия ТулГУ, 2012. С.264-269.
6. Ваньшина С.Н. Безбарьерная среда и доступность для людей с инвалидностью: материалы научно-практической конференции. М.: Институт профессиональной реабилитации и подготовки персонала ВОС Реакомп, 2011. 122 с.
7. Леонтьева Е.Г. Доступная среда глазами инвалида: научно-популярное издание. Екатеринбург: Баско, 2003. 63 с.
8. Пономарева И.Ю., Малафий А.С., Петровцев В.М. Туризм как средство социальной адаптации людей с ограниченными физическими возможностями: монография. Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. 62 с.
9. Малафий А.С., Танкиева Т.А. Совершенствование правовой политики в области туризма для людей с ограниченными физическими возможностями// Известия ТулГУ, 2012. С.248-256.
10. Берг А.И. Кибернетика и общественные науки // Методологические аспекты науки. М.: Наука, 1964. С. 252-260.

References

1. Bogdanova A.D. Professional retraining of guides for work with foreign tourists: dissertation ... Candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Bogdanova Anna Dmitrievna; [Place of protection: Ros. international Acad. tourism]. Moscow, 2010. 169 p.
2. Baranova V.V. The maintenance and technologies of preparation of experts for tourism sphere in system of higher professional education: the dissertation ... The candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Baranova Vera Viktorovna; [Place of protection: Tul. state ped. un-t them. L.N.

Tolstoy]. Tula, 2007. 189 pp., III.

3. *Zaslavskaya O.V.* Professional personality of a teacher: a national of a standard or a citizen of a profession? // System approach in education: development in time and space: Materials of the International scientific-practical conference dedicated to the 100th anniversary of the academician of the Russian Academy of Education Lyudmila Ivanovna Novikova (October 18-19, 2018, Moscow) / Ed. N.L. Selivanova, I.Yu. Shustova. Moscow: Publishing House Pedagogical Search Publishing House, 2018. 592 p. Pp. 456-461

4. *Ponomareva I.Yu., Malafiy A.S.* Features of the organization of inclusive tourism (on the example of persons with disabilities of the musculoskeletal system) // TOURISM ISTRAIN'S 'RESEARTS' DEVELOPERS 'RESEARCHES 2012. Pp. 281-286.

5. *Ponomareva I.Yu., Malafiy A.S.* Development of sports tourism as a means of social adaptation of people with disabilities // News of TSU, 2012. P.264-269.

6. *Vanshina S.N.* Barrier-free environment and accessibility for people with disabilities: materials of the scientific-practical conference. M.: Institute of Vocational Rehabilitation and Personnel Training, BOC Reacompany, 2011. 122 p.

7. *Leontiev E.G.* Accessible environment through the eyes of a disabled person: a popular science publication. Ekaterinburg: Basko, 2003. 63 p.

8. *Ponomareva I.Yu., Malafiy A.S., Petrovichev V.M.* Tourism as a means of social adaptation of people with disabilities: a monograph. Tula: Publishing House of the TSU, 2013. 62 p.

9. *Malafiy A.S., Tankieva T.A.* Improving the legal policy in the field of tourism for people with disabilities // News of TSU, 2012. Pp. 248-256.

10. *Berg A.I.* Cybernetics and social sciences // Methodological aspects of science. M.: Nauka, 1964. Pp. 252-260.

КАПЛУН О.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: sunny21@inbox.ru

KAPLUN O.A.

Candidate of Pedagogic, associate professor, Department of foreign languages, Orel State University
E-mail: sunny21@inbox.ru

СОСТАВЛЕНИЕ ПРЕДТЕСТА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭТАП В РАЗРАБОТКЕ ТЕСТА

CREATION OF THE PRE-TEST AS THE MOST IMPORTANT STAGE IN THE TEST COMPOSITION

Статья посвящена проблеме составления тестов как одного из эффективных средств контроля различных видов компетенций обучающихся. Приводятся этапы, из которых состоит процесс создания тестов. Большое внимание уделено этапу составления предтеста. Описывается деятельность разработчика теста на этом этапе. Дается характеристика информационной части теста. Поясняется методика разработки спецификации к тесту. Приводятся рекомендации по составлению инструкций для тестолога и испытуемого.

Ключевые слова: процесс составления тестов, предтест, информационная часть, спецификация теста, инструкция для тестолога, инструкция для испытуемого.

The article is devoted to the problem of creation of tests as one of the effective means of control of different types of students' competences. The stages of the process of creating of tests are given. Much attention is paid to the stage of creation of the pre-test. The activities of the test developer at this stage are described. The characteristic of the information part of the test is given. The author explains the methodology for the composition of specifications for a test. The article includes guidance on drawing up instructions for testers and students.

Keywords: the process of creation of tests, pre-test, information part, test specification, instruction for testers, instruction for students.

Процесс составления тестов как одного из эффективных средств контроля различных видов компетенций обучающихся состоит, по мнению многих исследователей [1, 3, 5, 6, 7, 8, 9] из следующих этапов:

1. Планирование предтеста. Данный этап включает определение целей и задач проведения тестирования, технических и методических возможностей разработчика теста, анализ рабочих программ и учебного материала, выяснение программных требований к уровню владения учебным материалом и сформированности различных компетенций обучающихся на разных ступенях обучения.

2. Составление предтеста. На этом этапе разработчик теста отбирает нужное содержание учебного материала для включения его в тест, составляет спецификацию теста, описывающую форму каждого тестового задания, его цель и проверяемые им знания, умения и навыки, а также разрабатывает тестовые задания различных типов, формирует из них готовый предтест и пишет инструкцию по его выполнению.

3. Проведение предтеста. Далее составленный тест проходит апробацию на репрезентативной выборке обучающихся.

4. Обработка полученных результатов и составление окончательного варианта теста. Разработчик теста подсчитывает на этом этапе количество правильных ответов, рассчитывает такие показатели качества теста, как надежность, валидность, репрезентативность, труд-

ность и др., убирает из теста те задания, с которыми справились все обучающиеся или не справился никто, убирает или переформулирует дистракторы, которые никто из испытуемых не выбрал в качестве правильного ответа, добавляет (если необходимо) другие тестовые задания.

5. Проведение теста. Окончательный вариант теста проводится в той группе обучающихся, для которых он был предназначен.

6. Обработка, анализ и интерпретация полученных результатов теста.

Этап составления предтеста, на наш взгляд, является важнейшим этапом в разработке теста. На этом этапе разработчик теста должен:

1. Проанализировать содержание учебного материала, отобрать подходящий для представления в тестовой форме учебный материал, составить перечень проверяемых в тесте знаний, умений и навыков обучающихся;

2. Разработать параллельные варианты тестовых заданий для контроля выделенных знаний, умений и навыков;

3. Составить варианты ответов для заданий закрытой формы и прописать эталон правильного ответа;

4. Составить предтест из заданий, отобрав их в зависимости от времени, отводимого на выполнение теста и уровня усвоения материала определенным контингентом обучающихся. Задания следует располагать в порядке возрастания трудности

5. Написать инструкции по проведению тестирования для экспериментатора и по выполнению теста для тестируемых.

После этапа планирования и определения целей, функций и принципов тестирования следует составить спецификацию теста. Каждое тестовое задание предназначено для контроля уровня владения испытуемыми определенными знаниями, умениями и навыками и уровня сформированности различных компетенций.

При разработке плана теста примерно определяется процентное соотношение содержания разных разделов учебной дисциплины и требуемое количество тестовых заданий по каждому разделу программы в зависимости от объема изученного учебного материала и количества отведенных на его изучение часов.

Тест состоит из информационной и операционной частей. Информационная часть теста включает в себя спецификацию теста (инструкцию по его проведению), инструкцию для тестолога, инструкцию для тестируемого, описание способа заполнения бланка ответов и методику обработки результатов тестирования.

Прежде чем составлять задания теста, необходимо разработать спецификацию теста, которая позволяет «избежать несбалансированности и диспропорции охватываемых тестом тем курса» [3, с. 69]. В спецификации теста содержится [2, 4, 9]:

- название теста (тип теста и название учебной дисциплины);
- цель проведения тестирования, описание методики составления теста и контингента обучающихся, для которых он предназначен;
- перечень образовательных стандартов, учебных планов, рабочих программ, требований к уровню владения тестируемыми различными компетенциями, которые использовал разработчик при составлении данного теста;
- характеристика структуры теста и его основного содержания (темы данной учебной дисциплины, по которым составлены задания данного теста, номера заданий по каждой теме, форма каждого задания, количество вариантов ответа на задания закрытой формы, знания, умения и навыки, проверяемые каждым тестовым заданием);
- информация о количестве баллов, получаемых за каждый правильный ответ, и о проценте ожидаемых правильных ответов;
- рекомендации о времени, отводимом на выполнение каждого тестового задания и всего теста;
- варианты использования тестов, рекомендации по апробации заданий и основные характеристики выборки испытуемых;
- правила оценки результатов тестирования, которые включают оценку в баллах за каждый правильный ответ, построение шкалы оценивания и интерпретацию тестовых результатов.

Как отмечает А.Н. Майоров, инструкция для тестолога содержит:

1) «условия проведения теста;

2) материалы и приборы, требуемые при проведении (карандаши, ластик, ручки, приборы, бланки для ответов, отношение к использованию калькуляторов, словарей, справочной литературы), порядок их размещения и предъявления;

3) временные ограничения;

4) полный текст инструкции для испытуемых;

5) поведение экспериментатора во время тестирования (что он обязан, что может делать и что ему запрещено);

6) описание ответов на возможные вопросы, вариант ответа на те вопросы, на которые экспериментатору запрещено отвечать);

7) указания о решении вопроса об угадывании ответа;

8) необходимая квалификация лиц, которые проводят тестирование, проверяют правильность выполнения, анализируют ответы;

9) вопросы конфиденциальности и доступа к получаемой в результате тестирования информации;

10) инструкцию по проверке результатов и занесению результатов в протокол» [1, с. 223].

В инструкции для тестолога должны содержаться следующие рекомендации:

- тестолог должен выбрать аудиторию, максимально комфортную для испытуемых;
- нужно определить время тестирования, учитывая возрастные особенности испытуемых;
- за пять дней до тестирования испытуемых следует проинформировать о времени, месте проведения и целях тестирования;
- за полчаса – час до начала тестирования необходимо проверить помещение, где будет проходить тестирование, пригодно ли оно для размещения определенного количества тестируемых, достаточно ли освещено, а также необходимо проветрить помещение;
- необходимо проверить наличие тестовых материалов – бланков с тестовыми заданиями и для написания ответов испытуемых, протокола тестирования и рекомендаций по его проведению для тестолога;
- в начале тестирования надо создать спокойное рабочее настроение, пояснить испытуемым цели проведения тестирования и его вероятные результаты;
- необходимо акцентировать внимание испытуемых на возможности проверки ими своих способностей, знаний, умений и навыков по определенной дисциплине, а также указать на соревновательный момент, стремление добиться лучших результатов, чем у других испытуемых;
- тестолог должен уточнить условия проведения тестирования: разрешается ли пользоваться справочными материалами, калькуляторами и другими инструментами;
- тестируемым необходимо сообщить о времени, отводимом на выполнение теста, о том, каким образом они могут исправить в бланке ответов допущенные ошибки;
- тестолог должен прочитать инструкцию к тесту

с примерами (если они есть), проверить, правильно ли испытуемые поняли ее и ответить на вопросы тестируемых по процедуре проведения тестирования;

- во время тестирования тестолог должен следить за временем, правильностью заполнения регистрационного бланка, за психологическим и физическим состоянием испытуемых, за тем, чтобы они не писали на бланках с заданиями, не общались между собой и не списывали.

Инструкция тестологу должна включать в себя также рекомендации по предотвращению возникновения таких ситуаций, когда не все испытуемые, добросовестно отвечают на вопросы теста. Первым видом искажения результатов тестирования является отказ отвечать на тест. Для предотвращения возникновения такой ситуации отказа следует правильно выбрать время и продолжительность проведения тестирования, подобрать удобное для испытуемых помещение с комнатной температурой, проследить за отсутствием отвлекающих факторов, разъяснить цели проведения тестирования, значимость его результатов для объективного оценивания знаний, умений и навыков по определенной дисциплине, выстроить доброжелательное общение между тестологом и испытуемыми. Ответы типа «не знаю», «затрудняюсь ответить» могут также искажать результаты тестирования. Третий вид искажений – преднамеренные искажения ответов, когда выбираются все четные (нечетные) или каждый первый (второй) вариант ответа. Если во время тестирования тестолог заметил отвлекающие факторы, он должен зафиксировать их в своем отчете.

В инструкции тестологу также необходимо оговорить порядок действий при попытке тестируемого получить подсказку у других тестируемых. В качестве таких действий могут выступать замечания нарушителю, исключение задания, по которому нарушитель спрашивал помощь, из числа оцениваемых, повторное индивидуальное тестирование нарушителя с использованием другого варианта теста, прекращение тестирования [3, с. 79-80].

В инструкции для испытуемого должно быть отражено, по мнению А.Н. Майорова:

1) «описание назначения теста;

2) правила заполнения бланков для ответов (тестовых тетрадей);

3) образцы решения задач на каждый тип задания теста;

4) образцы исправления неверно выполненного задания и образцы исправления исправленного» [1, с. 224].

Инструкция испытуемому пишется перед тестовыми заданиями, часто выделяется рамкой или жирным шрифтом. В этой инструкции может указываться следующая информация:

- общее количество заданий в тесте и количество заданий разной формы;
- правила выполнения тестовых заданий из заполнения бланка ответов;
- правила исправления ошибки описок в бланке ответов;
- разрешение использовать при выполнении заданий учебники, словари, калькулятор и т.д.;
- время, отводимое на выполнение теста;
- рекомендации, в каком порядке следует выполнять задания теста;
- указание испытуемому на то, что они должны внимательно читать задания;
- возможность / невозможность возвращения к пропущенному заданию.

Таким образом, одним из важнейших этапов составления теста является этап разработки предтеста. Этот этап предполагает составление перечня тестируемого материала; составление нескольких вариантов тестовых заданий (банка тестовых заданий) для эффективной организации контроля знаний, умений и навыков по определенной дисциплине; отбор из банка тестовых заданий необходимого количества тестовых заданий для окончательного варианта теста в зависимости от времени, отводимого на выполнение теста и трудности изучаемого учебного материала; составление вариантов ответа к заданиям закрытой формы; создание предтеста из выбранных заданий, расположив их в порядке возрастания трудности; составление инструкции для тестолога по проведению тестирования и для тестируемого по выполнению теста.

Библиографический список

1. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М., 2002. 296 с.
2. Маркова А.С. Технология массового тестирования студентов. М.: Моск. технич. ун-т связи и информатики, 1996. 23 с.
3. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология. М.: Народное образование, 2001. 432 с.
4. Пучков Н.П., Брянкин К.В., Майстренко Н.В. Разработка банков тестовых заданий. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. 64 с.
5. Разработка программно-дидактических тестовых материалов. Красноярск: СибГТУ, 2004. 40 с.
6. Рапопорт И.А. Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников (на материале английского языка): автореф. ... дис. ... канд. пед. наук. М., 1972. 24 с.
7. Сеногосева Н.А. Технология тестов учебной деятельности как средства оценивания результатов обучения: дис. ... доктора пед. наук. Киров, 2006. 403 с.
8. Суворов С.П. Педагогические тесты: практика их составления и использования в США. // Пути улучшения преподавания иностранных языков: сборник статей под ред. С.П. Суворова. М., «Мысль», 1970. С. 51-117.
9. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002. 432 с.

References

1. *Mayorov A.N.* Theory and practice of creation of tests for the education system. M., 2002. 296 p.
 2. *Markova A.S.* Technology of mass testing of students. M.: Mosk. technical. UN-t communications and Informatics, 1996. 23 p.
 3. *Mikhailychev E.A.* Didactic testology. M: education, 2001. 432 p.
 4. *Puchkov N.P. Bryankin K.V., Maistrenko N.I.* Developing banks of test tasks. Tambov: Publishing house Tamb. state tech. univ, 2009. 64 p.
 5. Development of didactic test materials [Text]. – Krasnoyarsk: SibSTU, 2004. 40 p.
 6. *Rapoport I.A.* On the use of the test method in accounting for school performance (by the material of the English language): author. ... dis. ... cand. of ped. sciences. M., 1972. 24 p.
 7. *Senognoyeva N.A.* Technology tests training activities as a means of assessment of learning outcomes.: dis. ... doctor of ped. sciences. Kirov, 2006. 403 p.
 8. *Suvorov S.P.* Pedagogical tests: the practice of their preparation and use in the United States. // Ways to improve the teaching of foreign languages: collection of articles ed. M., «Mysl», 1970. Pp. 51-117.
 9. *Chelyshkova M.B.* Theory and practice of designing pedagogical tests. Moscow: Logos, 2002. 432 p
-

УДК 376.5

UDC 376.5

КАУНОВА К.Ю.

методист центра работы с одаренными детьми, Бюджетное учреждение Орловской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования»

E-mail: kaunovak@rambler.ru

KAUNOVA K.Y.

methodologist of the center of work with gifted children, Budgetary institution of the Orel region of additional professional education «Institute of education development»

E-mail: kaunovak@rambler.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ХИМИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

THEORETICAL BASES OF THE FORMATION OF THE PREPAREDNESS OF THE TEACHER FOR THE INTERACTION WITH CHEMICALLY GIFTED CHILDREN

Вопрос подготовки одаренных детей на современном этапе необходимо рассматривать в русле готовности педагога ко взаимодействию с такой категорией детей. Значительно повысились требования к педагогу, как главной фигуре в системе образования талантливой молодежи.

Ключевые слова: химически одаренные дети, готовность педагога, мотивационный, интеллектуальный, творческо-деятельностный компоненты.

The issue of training gifted children at the present stage should be considered in line with the readiness of the teacher to interact with such a category of children. Requirements to the teacher as the main figure in the system of education of talented youth have significantly increased.

Keywords: chemically gifted children, teacher's readiness, motivational, intellectual, creative and activity components.

Формирование интеллектуального и творческого потенциала личности является одной из приоритетных задач образования в Российской Федерации. «Образование выступает социальным институтом, реализующим государственный и социальный заказ, в начале XXI века подразумевается гарантом национальной безопасности страны, так как личность в глобализирующемся мире массового производства с массовой культурой, может выступать единицей не распада, а созидания и сплочения, только будучи образованной, высоко компетентной и востребованной в социуме, самосовершенствуясь и самореализуясь в труде и иных видах деятельности, в согласии с собой, миром, людьми и природой» [1, с. 47]. Одним из путей стимулирования творческого потенциала личности в образовании выступает формирование готовности у педагогов работать с талантливыми детьми, выявлять и развивать различные виды одаренности.

Профессиональный стандарт «Педагог», основной акцент делает на умение педагога работать с разными категориями детей, а именно: «...освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: с ОВЗ, с одаренными детьми...» [3, с. 12]. Профессиональный стандарт определяет требования к готовности педагога, которые необходимы для выполнения им трудовой функции взаимодействия с одаренными детьми при реализации программ основного и среднего общего образова-

ния. Талантливый ребенок может подготовить только педагог, ориентированный не на массового, среднего ученика, а на одаренного обучающегося. Образование одаренных детей необходимо рассматривать только в контексте готовности к нему педагога.

Одаренные дети выступают особым единичным или социальным объектом образования. Взаимодействие с любым особым объектом требует особой профессиональной подготовленности, сформированной готовности педагога. Готовность педагога ко взаимодействию с химически одаренными детьми – это профессиональное новообразование, включающее совокупность мотивационного, интеллектуального и творческо-деятельностного компонентов, обеспечивающее выявление и педагогическое сопровождение обучающихся с химической одаренностью в образовательном процессе. Процесс формирования профессиональной готовности педагога к работе с химически одаренными детьми направлен на формирование соответствующих компетенций, развитие личностных качеств, необходимых для выявления детской одаренности, организации, осуществления и сопровождения развития химически одаренных детей в образовательном процессе университета и в дополнительном профессиональном образовании педагогов в послевузовском совершенствовании.

Согласно концепции Дж. Рензулли, одаренность есть сочетание трех основных характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости (мотивация,

ориентированная на задачу). Кроме этого, в его теоретической модели учтены знания (эрудиция) и благоприятная окружающая среда. Разработанная Дж. Рензулли концепция предполагает, что контингент одаренных детей может быть значительно шире, чем при их идентификации по тестам интеллекта, креативности или достижений. Мы предлагаем относить к категории одаренных тех детей, которые проявили высокие показатели хотя бы по одному из выделенных параметров [5]. Таким образом, в структуре формирования готовности педагога ко взаимодействию с химически одаренными детьми мы выделяем три компонента: мотивационный, интеллектуальный, творческо-деятельностный.

Мотивационный компонент формирования готовности педагога ко взаимодействию с химически одаренными детьми характеризует познавательный интерес и побуждение к приобретению знаний, сопутствующее желание получать знания, то есть стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, положительное отношение к особой категории обучающихся – одаренным детям; интеллектуальный компонент включает так называемые «качества ума» – познавательные процессы, мыслительные операции, нетрадиционный подход к решению стандартных и нестандартных заданий, активизацию механизмов умственной деятельности в работе с одаренными детьми; творческо-деятельностный компонент подразумевает практическое использование приобретенных знаний и умений в последующей деятельности, их уточнение и корректировку, характеризует протекание учебной деятельности, в которой создаются собственные суждения, мысли, выраженные в устной или письменной речи, рисунках или воплощенные в новой программе деятельности.

В структуре описанных нами компонентов формирования готовности педагога к работе с химически одаренными детьми мы выделяем качества, которыми должен обладать педагог:

- к качествам *мотивационного* компонента относим стремление к саморазвитию, самовыражению, самореализации; интерес к химии в целом или конкретной проблеме в химической науке;
- к качествам *интеллектуального* компонента относим: познавательную потребность; формирование гипотез, анализ и синтез, сравнение, обобщение, систематизацию, выявление причинно-следственных связей, поиск аналогов, а также материально-предметное моделирование и конструирование приборов для проведения наблюдений, измерений, экспериментов, планирование и проведение химического эксперимента; знание и владение химическими формулами для решения стандартных и нестандартных задач (олимпиадных, ситуационных, исследовательских, эвристических); химическую грамотность как владение знаково-символьной системой химического языка;
- к качествам *творческо-деятельностного* компонента формируемой готовности относим: творческое мышление и креативность; проектирование и организацию работы педагога с химически одаренными детьми;

способность разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты для химически одаренных детей; создание проектов и представление результатов деятельности (продуктов проектной деятельности).

Стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, положительный настрой на работу с одаренными детьми являются ключевым звеном во взаимодействии педагога с данной категорией обучающихся. Педагог должен постоянно изучать методы и технологии работы с одаренными детьми, повышать свою компетентность, преодолевать настороженность при работе с такими детьми.

При изучении химии большую роль играет информация, необходимая для постановки новых проблем и выдвижения гипотез. Чтобы понятия, используемые при описании, имели четкий и однозначный смысл, необходимы формирование гипотез, анализ и синтез, сравнение, обобщение, систематизация, выявление причинно-следственных связей, поиск аналогов. Педагог должен владеть навыками научно-исследовательской работы, для того, чтобы научить четко определять предмет наблюдения, формулировать цели, задачи, выдвигать гипотезы, составлять план наблюдения, организовывать химический эксперимент и исследовательскую деятельность обучающихся.

Воспроизведение свойств объектов и веществ в материальной форме (модели кристаллических решеток, атомов, молекул и т.д.) относят к материально-предметному моделированию. Наглядность является главным принципом мысленного или интерактивного воссоздания образа моделируемого объекта и его свойств. Кроме умения создавать модели в познании естественного мира и химии большую роль играет умение конструировать приборы. Некоторые эксперименты неудобно или невозможно проводить непосредственно опытным путем. Естественную среду воссоздают в лабораторных условиях с помощью особых приборов, установок, предметов и моделей. В моделях копируются только самые важные признаки и свойства объекта и опускаются несущественные для изучения. Развитие конструкторских способностей обучающихся, проявляющих интерес к техническому творчеству, способствует развитию технических умений, смекалки, наблюдательности, целеустремленности, аккуратности в работе. Педагог должен иметь пространственное мышление, чтобы научить принципам конструирования приборов по химии, указать требования к самодельным демонстрационным и лабораторным приборам, выделить стадии работы над прибором, внести возможные модификации в конструкцию прибора; проиллюстрировать познавательную функцию моделирования.

Не менее важным качеством в системе современного химического образования является умение планировать и проводить химический эксперимент. Химический эксперимент по получению и распознаванию веществ непосредственно знакомит с химическими явлениями и одновременно развивает познавательную деятельность обучающихся; **способствует развитию** самостоятель-

ности, повышает интерес к химии, развивает мышление, умственную активность. Педагог должен владеть компетенциями теоретической и практической направленности, чтобы способствовать подготовке и контролю обучающихся по выбору плана эксперимента, оформлению методики выполнения работы и проведения эксперимента.

Развитие памяти и логического мышления в структуре формирования готовности педагога к работе с химически одаренными детьми предполагает процессы запоминания, сохранения, воспроизводства и переработки информации по химии; обеспечение осмысленного восприятия и ассоциирования с известными химическими фактами, теориями, понятиями; группировку материала, выделение смысловых опор, а также формирование умений выдвижения учебных гипотез, использования химических теорий и законов для объяснения фактов и явлений, правильной формулировки определения понятий, умозаключений, производства операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации. Эти общенаучные исследовательские компетенции актуализируются в процессе химического экспериментирования, моделирования химических аппаратов, решения практических задач. Педагог для развития памяти и логического мышления при изучении химии должен давать обучающимся для решения задачи разного уровня сложности и времени изучения, сочетания припоминания и гипотезирования, ориентировочные задания на логические цепочки, тестовые задания, химические игры, турниры, квесты и т.д.

Творчество и креативное мышление при изучении химии предполагает наличие разных вариантов решения, нестандартный подход, стремление находить новое, стимулировать возникновение уникальных и оригинальных идей. Один из утвердившихся способов развития творческого мышления у обучающихся на уроках химии – включение в содержание учебного процесса заданий творческого характера. Перед педагогом стоит задача раскрытия и поддержки творческих способностей обучающихся. Для этого он сам должен совершенствоваться, находиться в постоянном поиске новых и нестандартных форм решения профессиональных ситуаций.

Химический язык применяют на всех этапах обучения химии, выполняет разнообразные функции: передачи и приобретения программных знаний, формирования химических понятий, освоения способов деятельности, установления внутриспредметных, междисциплинарных и метапредметных связей, развития химического мышления обучающихся, формирования их мировоззрения. Педагог должен научить обучающихся владеть терминологией, символикой и химической номенклатурой. Для этого необходимо познакомить их с существующими классификациями языка наук. Химический язык представлен символами и знаками – заменителями предмета или явления, используемыми для приема или передачи информации об этом предмете или явлении. Необходимо обеспечить овладение обучающимися хи-

мическим языком в различных видах деятельности (в процессе беседы, чтения письма и т.д.).

Требования и знания техники безопасности при работе на уроках химии и во внеурочной работе по предмету направлены на снижение опасности во время лабораторных и практических работ. Обучающийся должен знать технику безопасности применения знаний и навыков по химии в быту, сельском хозяйстве, на производстве, уметь оказывать первую помощь при отравлениях, ожогах и других травмах, связанных с использованием веществ и оборудования, уметь выполнять химические опыты, пользоваться химической посудой и т.д. Педагог должен объяснить и показать обучающимся, как себя вести на уроках химии, что можно и как нужно делать на занятиях.

При решении стандартных задач происходит более глубокое и полное усвоение учебного материала, вырабатываются навыки практического применения имеющихся знаний, развиваются способности к самостоятельной работе, происходит формирование умения логически мыслить, использовать приемы анализа и синтеза, находить взаимосвязь между объектами и явлениями. Задача педагога – не только владеть умениями решать различные виды задач, но и корректировать способ их решения при возникновении отклонений от алгоритма, что усиливает практико-ориентированную направленность процесса обучения химии и позволяет поэтапно осуществлять контроль за усвоением. Для решения нестандартных задач и заданий, требующих нестандартного подхода, нужно использовать элементы научного поиска, решать не только расчетные типовые задачи, но и творческие. Поэтому задачей педагога является совершенствование и развитие расчетных навыков; математического мышления; креативности; стимулирование личностных достижений в предметной области.

Знание риторики помогает четко, грамотно формулировать мысли, описывать химические явления и процессы; выступать с публичными докладами на конференциях, мастер-классах. Коммуникативная компетентность педагога необходима не как самоцель. Педагог должен следить за грамотностью языка обучающихся, культурой речи, исправлять ошибки, расширять словарный запас.

Чтобы сделать химические занятия более эффективными, придать им целостный характер, нужно опираться на изменение роли педагога выступать не единственным источником информации, а организатором работы обучающихся, быть координатором и консультантом, осуществлять педагогическую поддержку и профессиональное сопровождение одаренных детей. Педагог должен ориентироваться на творческую самореализацию личности, развитие интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в химической сфере в процессе создания нового продукта под контролем педагога, обладающего объективной и субъективной новизной, имеющего практическую значимость.

Особое место в формируемой профессиональной

готовности педагога к работе с химически одаренными детьми имеет проектная компетентность педагога. Профессиональная проектная компетентность педагога химии проявляется в способности и готовности самостоятельно разрабатывать и реализовывать проект в педагогической деятельности, в способности организовывать исследовательскую деятельность обучающихся в области химии (во владении системой исследовательских знаний и умений видеть проблемы и решать их на основе выдвижения и обоснования гипотез, выполнять эксперимент, статистически обрабатывать эмпирические данные, обосновывать выводы, представлять результаты исследования, организовать учебно-исследовательскую деятельность обучающихся).

Развитие педагогом и сопровождение потенциала химически одаренных детей предполагает научно-методическую компетентность педагога по разработке и реализации специальных образовательных программ и методических материалов, ведь образование химически одаренных детей качественно отличается от системы обучения неодаренных в химии или одаренных в других видах деятельности детей.

Педагоги, работающие с химически одаренными детьми, выстраивают и ориентируются на индивидуальную образовательную траекторию обучающегося. Такая работа должна быть систематичной, последовательной, фундаментальной, мотивирующей, комплексной. Эти принципиальные требования к организации работы с химически одаренным ребенком значительно изменяют требования к педагогу.

Изменившиеся цели, задачи и ценностные ориентации педагогического образования, набор профессиональных функций и видов деятельности педагога вызвали необходимость пересмотра не только целеориентирующих документов, но и практических ориентиров профессионального образования, пересмотра содержания и структуры учебных планов, основных и дополнительных профессиональных программ, технологии профессионального образования, условий организации и контроля качества его осуществления в условиях конкретных образовательных организаций высшего и дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Университетское образование как гарант национальной безопасности в полицентричном мире // Образование и общество. 2017, Т. 4, №105, С. 46-49.
2. *Алдошина М.И.* Современные проблемы науки и образования: учебное пособие. Орел, 2016.
3. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). М. 18 с.
4. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. и перераб. / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева и др. М., 2003. 95с.
5. *Рензулли Дж.* Модель обогащения школьного обучения: практические программы стимулирования одаренных детей // Современные концепции одаренности. М. 1997. С. 214-226.

References

1. *Aldoshina M. I.* University education as the guarantor of national security in a polycentric world // Education and society. 2017. Vol. 4. №105. Pp. 46-49.
2. *Aldoshina M. I.* Modern problems of science and education: textbook. Orel, 2016.
3. Professional standard «Teacher» (pedagogical activity in preschool, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher) M. 18 p.
4. Working concept of giftedness. – 2nd ed., rush. and pererab. / D. B. Bogoyavlenskaya, V. D. Shadrikov, etc., 2003. Pp. 95.
5. *Renzulli J.* Model of enrichment of school education: practical programs to stimulate gifted children // Modern concepts of giftedness. M. 1997. Pp. 214-226.

УДК 811.111

UDC 811.111

КОЙКОВА Т.И.

ученое звание-доцент, доцент кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

E-mail: koykovati@mail.ru

KOYKOVA T.I.

Academic rank - associate professor, associate professor, department of foreign languages of professional communication, Vladimir State University

E-mail: koykovati@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КОММУНИКАЦИИ НА УРОВНЕ СМЫСЛА ПРИ ЧТЕНИИ ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

THE PROBLEM OF TEACHING THE STUDENTS TO COMMUNICATE AT THE NOTIONAL LEVEL WHILE READING ANY TEXT IN THE FIELD OF SPECIALIZATION

В данной работе рассматривается проблема обучения смысловому чтению с точки зрения когнитивно-коммуникативного подхода и вопрос формирования оптимальных путей решения этой проблемы. Выделяется роль абзаца в работе над текстом. Предлагается система упражнений, которая позволяет учащимся научиться формулировать основную идею текста (отрывка) и логически перестраивать текст.

Ключевые слова: смысловое чтение, коммуникативная компетенция, когнитивная лингвистика, микротема, аннотация, реферат.

The article deals with the search for some optimal approach to the problem of teaching the students to read the text thoughtfully. A great role of dividing the text into the paragraphs is shown. The importance of analyzing the text from the point of view of cognitive linguistics is paid attention to. The exercises enabling to formulate the main idea of the text (or abstract) and to reconstruct it logically are considered.

Keywords: reading with understanding, communicative competence, cognitive linguistics, microtheme, abstract, summary.

Отвечая требованиям программы обучения иностранному языку в вузе, преподаватель старается выработать у студентов такие компетенции, которые позволят им выражать свои мысли и в повседневной жизни, и в профессиональной области. В этом процессе особая роль отводится работе над текстом. Считается, что там, где нет текста, нет объекта для мышления, и совершенно логично, что Федеральные государственные образовательные стандарты включают в качестве обязательного компонента навыки смыслового чтения. Под таким видом чтения понимается осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; получение необходимой информации; определение основной и второстепенной информации; восприятие текстов разных стилей. Навыки чтения – это то, что совершенствуется на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности и общения.

Многие лингвисты придерживаются мнения о том, что одной из основных целей обучения иностранному языку в вузе является формирование коммуникативной компетенции, которая включает в себя не только способность понять содержание текста, но и умение вести профессионально-ориентированную беседу; делать сообщения по тем или иным вопросам профиля подготовки.

В своей работе автор данной статьи исходит из по-

нимания важнейшей роли текста в процессе обучения умению говорить и того, что ментальные основы понимания и продуцирования текста входят в сферу когнитивной лингвистики. Поэтому в качестве основного подхода к формированию коммуникативной компетенции рассматривается когнитивно-коммуникативный подход; он предусматривает реализацию двух аспектов: коммуникативную направленность процесса обучения иностранному языку и когнитивную составляющую коммуникации.

Центральное понятие когнитивной лингвистики «когниция» относится ко всем процессам, в ходе которых «сенсорные данные, выступающие в качестве сигналов информации, данные «на входе», трансформируются, поступая для их переработки центральной нервной системой, мозгом, преобразуются в виде ментальных репрезентаций разного типа (образов, пропозиций, фреймов, скриптов, сценариев и т.п.) и удерживаются при необходимости в памяти человека с тем, чтобы их можно было извлечь и снова пустить в работу» [4, с. 81]. По мнению А. М. Шахнарович, между действительностью и языковым выражением этой действительности, т.е. текстом, идет работа сознания по выделению элементов действительности, по расчленению предметной ситуации с целью выражения этих элементов языковыми средствами. Отсюда делается вы-

вод о том, что работа сознания в свернутом и редуцированном виде составляет когнитивный аспект текста, а само выражение языковыми средствами того или иного предметного содержания представляют собой коммуникативный аспект текста [8, с. 74].

Как считает один из последователей когнитивной лингвистики В.И. Голод, коммуникация требует совпадения двух типов структур: структур языковой способности и когнитивных структур. При понимании того, что когнитивные структуры – это системы познания, которые складываются в сознании человека при становлении его характера, при воспитании, обучении, наблюдениях и размышлениях об окружающем мире, можно прийти к выводу о том, что главная функция этих структур – передача знаний. Передача знаний возможна лишь во время акта коммуникации. А результаты когнитивных процессов и наименований явлений и предметов окружающего мира с целью передачи в акте коммуникации фиксируются в эталонах, определяющих компоненты языковой способности [2, с. 71]. Таким образом, становится очевидным, что текст служит коммуникативным средством реализации целостности содержательной стороны когнитивной структуры.

При обучении пониманию текста важно научить студента искать соответствующие опоры (лексические, логико-смысловые, грамматические). Такими опорами являются смысловые единицы. Упрощенно можно считать, что смысловыми единицами являются буквы, слоги, слова, словосочетания, языковые конструкции и предложения. В более широком понимании, смысловые единицы – это аргументы, идеи и т.д., то есть, то, что сформулировано на данном языке и уже известно и является основой наших рассуждений. Рассматривая процесс обучения смысловому пониманию иноязычного текста с точки зрения когнитивной лингвистики, нельзя обойти вниманием такой термин как «понятие». В словаре философских терминов мы находим следующее определение: понятие – форма мысли, с помощью которой осуществляется выделение предметов по определенным общим и специфическим для них признакам. Понятие является основополагающей формой традиционной логики.

Предлагая свою классификацию основных смысловых единиц еще в 60-е годы XX столетия П. В. Чесноков подчеркивал, что само по себе понятие лишь концентрирует и фиксирует знания о предмете, полученные в результате абстрагирования и обобщения, но не соотносит их с самим предметом. Отсюда делается вывод о том, что понятие – это готовый материал для мыслительного процесса, но ещё не сам мыслительный процесс. Мыслительный процесс образуют лишь предикативные единицы, т. е. суждение, вопрос и побуждение, которые исследователь называет общим термином логема [7, с. 32].

Лишь немногие студенты обладают умением видеть в тексте ответы на те вопросы, которые ставятся автором. Это происходит от того, что они игнорируют важные сигналы, посылаемые автором с тем, чтобы

привлечь внимание читателя к этим ответам и не понимают, какой именно вопрос был автором поставлен. Эти сигналы – маркеры включают в себя предложения, формулирующие основную идею отрывка, или фразы, выражающие главную мысль или точку зрения. Задание найти утверждение или группу слов, которые выполняют роль таких сигналов является одним из наиболее действенных методов обучения смысловому чтению, особенно, когда этот метод используется при работе над частью текста, которой, чаще всего, оказывается абзац.

Абзац – это смысловая единица, которая является показателем микротемы. Абзац включает в себя несколько самостоятельных предложений текста, которые передают одну мысль, и представляют собой единое целое с точки зрения синтаксиса. Каждый новый абзац – это или этап в развитии действия, или описание той или иной характерной особенности предмета, о котором идет речь в тексте. Излишне говорить о том, что осмысленное деление текста на абзацы облегчает чтение и позволяет сформулировать основную мысль текста и передать его содержание. Предложения микротемы можно поделить на основные и дополнительные. Без основных предложений невозможно раскрыть тему и идею текста. Дополнительные предложения содержат подробности, детали, элементы описания. Их можно опустить или сформулировать кратко на основе обобщения. Исключение избыточной информации – это распрощанный прием сжатия текста.

Работа над пониманием текста – это творческий процесс. В ходе этого процесса у читателя формируется определенный мыслительный образ. Каким будет этот образ зависит от того, какая картина мира присутствует в сознании человека, насколько развиты его коммуникативные и языковые компетенции, и от того, до какой степени сформировалось его чувство языка или языковая догадка [6, с. 28]. В процессе чтения и понимания текста читатель мысленно перемещается от одного элемента текста к другому, то есть, подвергает переработке и логическому перестроению структуру текста. Одним из видов переработки текста является компрессия – сокращение текста до пределов минимальной избыточности, достаточной для понимания [5]. Работа над компрессией текста приводит к более глубокому его пониманию. Текст можно считать по настоящему осмысленным, если читатель способен передать его содержание прочитанного в столь угодно сжатой форме. Если студент сможет научиться грамотно сокращать содержание текста, он сможет усовершенствовать свои навыки анализа, реферирования и аннотирования научного текста. Связь между умением сокращать текст и способностью структурировать его и в устной, и письменной форме представляется совершенно естественной, т.к. аннотация – это компактное, информативное и содержательное изложение основных мыслей, а под рефератом понимается текст, который передает основную информацию подлинника в свернутом виде. И аннотация, и реферат являются результатом смысловой переработки предлагаемой информации [1, с. 53].

По отношению к первоисточнику текст, созданный в результате компрессии, называется вторичным. Для получения такого текста следует провести структурно-смысловой анализ текста-оригинала и трансформировать его в соответствии с коммуникативным заданием. Затем наступает этап комбинирования и комментирования информативного содержания текста-первоисточника. Работа по созданию вторичного текста должна проводиться по определенному четкому плану, который реализуется через выполнение упражнений, направленных на выработку соответствующих умений.

В качестве примера работы над компрессией текста приводится один из уроков учебного пособия “English for IT”, одним из авторов которого является автор данной статьи [3, с. 45-50].

UNIT 7. What is Information Technology Security?

(1) *Security is a basic human concept that has become more difficult to define and enforce in the Information Age. In primitive societies, security was limited to ensuring the safety of the group's members and protecting physical resources, like food and water. As society has grown more complex, the significance of sharing and securing the important resource of information has increased. Before the proliferation of modern communications, information security was limited to controlling physical access to oral or written communications. The importance of information security led societies to develop innovative ways of protecting their information. For example, the Roman Empire's military wrote sensitive messages on parchments that could be dissolved in water after they had been read. Military history provides another more recent example of the importance of information security. Decades after World War II ended, it was revealed that the Allies had gained an enormous advantage by deciphering both the German and Japanese encryption codes early in the conflict. Recent innovations in information technology, like the Internet, have made it possible to send vast quantities of data across the globe with ease. However, the challenge of controlling and protecting that information has grown exponentially now that data can be easily transmitted, stored, copied, manipulated, and destroyed.*

(2) *Within a large organization information technology generally refers to laptop and desktop computers, servers, routers, and switches that form a computer network, although information technology also includes fax machines, phone and voice mail systems, cellular phones, and other electronic systems. A growing reliance on computers to work and communicate has made the control of computer networks an important part of information security. Unauthorized access to paper documents or phone conversations is still an information security concern, but the real challenge has become protecting the security of computer networks, especially when they are connected to the Internet. Most large organizations have their own local computer network, or intranet, that links their computers together to share resources and support the communications of employees and others with a legitimate need for access. Almost all of these networks are connected to the Internet*

and allow employees to go “online.”

(3) *Information technology security is controlling access to sensitive electronic information so only those with a legitimate need to access it are allowed to do so. This seemingly simple task has become a very complex process with systems that need to be continually updated and processes that need to constantly be reviewed. There are three main objectives for information technology security: confidentiality, integrity, and availability of data. Confidentiality is protecting access to sensitive data from those who don't have a legitimate need to use it. Integrity is ensuring that information is accurate and reliable and cannot be modified in unexpected ways. The availability of data ensures that is readily available to those who need to use it.*

(4) *Information technology security is often the challenge of balancing the demands of users versus the need for data confidentiality and integrity. For example, allowing employees to access a network from a remote location, like their home or a project site, can increase the value of the network and efficiency of the employee. Unfortunately, remote access to a network also opens a number of vulnerabilities and creates difficult security challenges for a network administrator.*

(5) *Information Security involves a Tradeoff between Security and Usability: There is no such thing as a totally secure system – except perhaps one that is entirely unusable by anyone! Corporate Information Security's goal is to provide an appropriate level of security, based on the value of an organization's information and its business needs. The more secure a system is, the more inconvenience legitimate users experience in accessing it.*

Exercise 1. Which of the following statements expresses the main idea of the text?

1. Data classification is one of the foundational elements of information security.
2. Each piece of information created should be assigned its classification level.
3. Without a data classification scheme an organization might suffer from constant security breaches.

Exercise 2. Give the number of the paragraph which says about:

not adequate security control based on the classification of data; time – element; cost of development and implementation of data classification; definition of data classification; classification of data that might be compromised; most widely recognized data classification scheme; security clearance; data classification as fundamental to information security; data classification as a foundational requirement for information security.

Exercise 3. Define whether the following statements correspond to the content of the text (yes, no).

1. Data classification is of the least concern for many organizations.
2. Data classification is a scheme by which an organization defines an owner to each piece of information.
3. According to the classification used by the US government all information can be assigned as top secret,

secret and public.

4. After creating any piece of information the owner should assign to it a classification level.

5. Most corporate data classification scheme might comprise the following levels of confidentiality: - company confidential, private, sensitive, public.

6. Data classification scheme limits access to the information.

Exercise 4. Match the terms with their definitions:

Sensitive	a) Highly sensitive internal documents that could seriously damage the organization if such information were lost or made public. It has very restricted distribution and must be protected at all times. Security at this level is the highest possible.
Public	b) The prevention of unauthorized use of a resource, including the prevention of use of a resource in an unauthorized manner.
Top secret	c) Information in the public domain; annual reports, press statements etc.; which has been approved for public use. Security at this level is minimal
Confidential	d) Privileged or proprietary information which if compromised by corruption, alteration, loss or misuse, could cause serious harm to the organization owing it.
Access control	e) It is not available or disclosed to unauthorized individuals.

Exercise 5. Paraphrase the following statements simplifying their grammar.

1. When a document, letter, memo, or other piece of information is created, the owner assigns to it a classification level, which among other things, defines the security clearance of individuals that can access that information.

2. A document that is tagged as "company confidential" is easily recognized as not to be released outside of the company.

3. It increases the probability that sensitive data will not have adequate security controls, increasing the risk of sensitive data being compromised.

4. Although the Bank's data classification scheme may have recognized the confidential nature of such information when residing on the Bank's primary system, it did not, in this case, appear to extend to the same information when it was contained on backup media.

5. The development and training effort can be significant, but there is even more effort required to classify existing data and to continue to classify new data on an

ongoing basis.

Exercise 6. Give your own interpretation of the following words and word combinations used in the text:

a) Data classification; b) a classification level; c) a corporate data classification scheme; d) a time-element; e) adequate security control.

Exercise 7. Answer the following questions.

1. What is one of the foundational elements of an information security program?

2. What is data classification?

3. What is the most widely recognized data classification scheme?

4. When is a document given its classification level?

5. What classification levels does a corporate data classification scheme comprise?

6. How can you explain the term "a time-element"?

7. Why is data classification fundamental to information security?

8. How did the criminal obtain the access to valid customers' accounts of ChoicePoint insurance company?

9. Was the Bank of America data classification scheme properly organized?

10. What were the consequences of failure in data classification in ChoicePoint and Bank of America?

11. Why is implementing of data classification difficult?

12. What does the cost of implementation of data classification include?

Exercise 8. Divide the text into logical abstracts and give each of them its logical name. Write at least 4 sentences to each item of your plan. Make up the summary of the text.

Итак, по мнению автора в основе обучения студентов неязыкового вуза смысловому чтению лежит когнитивно-коммуникативный подход. Такой подход позволяет преподавателю построить свою работу таким образом, чтобы текст служил коммуникативным средством реализации целостности содержательной стороны когнитивной структуры. Одна из основных целей преподавателя – научить студента находить маркеры, передающие основную идею текста, а также подвергать структуру текста переработке и логическому перестроению, комбинировать и комментировать его информативное содержание, основываясь на коммуникативных и языковых компетенциях учащихся. Практика показывает, что предлагаемая система упражнений, помогает активизировать и развить языковые и коммуникативные способности студента

References

1. Babayeva I.A. Obucheniye referirovaniyu nauchno-tehnicheskogo teksta. Vestnik TGPU. 2011. Pp. 53-58.
2. Golod V.I. Kognitivnyi aspekt teksta kak instrument obtsheniya // Teoriya i modeli znaniy.-Tartu, 1985. Pp. 68-75.
3. Koykova T.I., Borisova A.Y. Uchebnoye posobiye English For IT". Vlad.Gos.Univer. imeni A.G. i N.G. Stoletovskh. Vladimir: Izdatelstvo VIGU, 2015. 104 p.
4. Kubryakova E.S. Kratky slovar kognitivnykh terminov. M.: MGU, 1996.
5. Novyi slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazikam) - M.: Izdatelstvo IKAR, E.G.Azimov, A.N.Tshukhin, 2009.
6. Ulanivich O.I. Tekst i ego ponimanie//VestnikMGLU. Seriya 2. Psikhologiya, pedagogika, metodika prepodavaniya inostrannykh yazikov № 3. Minsk: MLGU, 2001. Pp. 22-30.
7. Chesnokov P.V. Slovo i sootvetstvuyutshee emu edinita myshleniya.- M., 1967. 192 p.
8. Shakhnarovich A.M., Gab M.A. Pragmatika teksta: psyhologicheskyy podhod/tekst v kommunikatsiy. M., 1991. Pp. 68-81.

КОРОЛЁВА Л.Ю.

старший преподаватель кафедры внутренних болезней, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: lilechka2004@bk.ru

МАКЕЕВА И.Ю.

кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры ботаники, физиологии и биохимии растений Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: makeevainna@inbox.ru

KOROLEVA L.YU.

Senior Lecturer of the Department of internal diseases, Orel State University

E-mail: lilechka2004@bk.ru

MAKEEVA I.YU.

Candidate of Biology, Senior Lecturer of the Department Plant Physiology and Biochemistry of plants, Orel State University

E-mail: makeevainna@inbox.ru

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ДИСЦИПЛИН
ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

FEATURES OF TEACHING SPECIALIZED DISCIPLINES TO FOREIGN STUDENTS AT THE MEDICAL UNIVERSITY

В статье изложен опыт и рассмотрены особенности преподавания специализированных дисциплин иностранным студентам в медицинском вузе. Особое внимание уделено способам оптимизации образовательного процесса посредством использования инновационных педагогических технологий.

Ключевые слова: преподавание, иностранные студенты, медицинский вуз, специализированные дисциплины, адаптация.

The article describes the experience and features of the teaching of specialized disciplines to foreign students in medical schools. Particular attention is paid to ways to optimize the educational process through the use of innovative educational technologies.

Keywords: teaching, foreign students, medical school, specialized disciplines, adaptation.

В настоящее время в образовательной сфере отмечается устойчивая тенденция к повышению числа иностранных учащихся в российских вузах. Кроме того, происходит расширение числа стран, отправляющих своих граждан на обучение в Россию [1, 5]. Сегодня в Российской Федерации осуществляется целенаправленная политика, направленная на повышение международного статуса российского образования и привлечение иностранных граждан в российские вузы [5]. Это находит отражение и в нормативных документах системы высшего образования: новые аккредитационные показатели деятельности российских вузов учитывают численность иностранных студентов, обучающихся по различным формам обучения, и количество образовательных программ, реализующихся на иностранном языке [4, 5].

Медицинское образование в России, славящееся своей фундаментальностью и глубокими традициями, формирующее качественные профессиональные навыки по результатам обучения является особенно привлекательным для иностранных студентов в связи с относительно низкой стоимостью обучения. Медицинский институт ОГУ имени И.С. Тургенева на этом фоне не является исключением, в настоящее время в вузе обучается более 500 учащихся из 36 стран мира, большую

часть из которых составляют студенты из Индии, Сирии, Израиля, Йемена, Мозамбика, Намибии, Португалии и других стран. Высокий интерес к медицинским специальностям обусловлен распространенным, в частности в Индии, представлением о том, что такое образование способно повысить положение человека в обществе. Таким образом, диплом об окончании медицинского института позволяет занять определённое место в обществе и сделать успешную карьеру [3, 4].

Обучение студентов-иностранцев в медицинском вузе сопряжено с рядом разного рода трудностей, которые приходится преодолевать и самим студентам, и образовательному учреждению. Необходимо отметить отличительные особенности специализированных медицинских дисциплин, влияющих на организацию учебного процесса. К таким особенностям можно отнести большой объем изучаемого материала, высокая насыщенность сложной терминологией, сильные межпредметные связи, большое количество часов на практическую работу и самоподготовку, необходимость владения коммуникативными навыками с коллегами и пациентами. Однако основной трудностью для иностранных студентов является адаптация к жизни в чужой стране и учебе в непривычных для них условиях российской системы высшего образования [2, 5].

Специализированные медицинские дисциплины для иностранных студентов начинаются на третьем году их обучения в вузе. К этому моменту они уже достаточно адаптированы в социальном плане, но вот процесс вхождения в новую образовательную среду у них сопряжен с рядом трудностей. Начиная с третьего курса, иностранные студенты, обучающиеся в России, начинают получать высшее образование на неродном для них русском языке. Получение медицинского образования связано с колоссальными объемами изучаемой информации, сложностью терминологии и процессом освоения профессиональных навыков, что является трудной задачей для любого студента. При этом языковой барьер делает эту задачу практически непосильной для иностранных студентов. Здесь на первый план выходит проблема иноязычной подготовки преподавателей-предметников для успешной коммуникации с обучающимися в сложных ситуациях. Успешность решения иностранными студентами академических задач в значительной степени определяется их уровнем владения русским языком как в социокультурной, так и в учебно-профессиональной сферах общения. Особенно языковой барьер сказывается на лекциях, так как темп донесения учебного материала, принятый в отечественных вузах, для них слишком высок. Как следствие студенты-иностранцы неполно воспринимают материал, не находя единства и логических связей между отдельными положениями [2, 5]. Поэтому при разработке учебного курса специализированных медицинских дисциплин необходимо обеспечить его учебно-методическое сопровождение. Лекции, неподкрепленные методическими материалами, создают значительные трудности для иностранных студентов, поскольку они перестают понимать материал, в основном, из-за быстрого темпа лектора. В случае наличия печатных конспектов акцент направлен на слушание и осмысление материала, а не на фиксацию сведений.

Другой не менее важной особенностью обучения студентов-иностранцев в группах с русскими студентами является чтение преподавателем лекций с использованием мультимедийных средств. Применение на лекциях мультимедийных презентаций расширяет комплекс средств наглядности, а также вызывает интерес и благоприятную реакцию студенческой аудитории. Иностранным студентам, недостаточно владеющим русским языком, сложно воспринимать на слух информацию на неродном языке, поэтому им необходимо видеть соответствующий текст. Текст в лекции с использованием мультимедийных средств обучения четкий, стилистически однородный, хорошо воспринимаемый с любого места в аудитории. У этого текста есть и другие достоинства, связанные с возможностью использования цвета, выделения фрагментов курсивом и подчеркиванием, варьированием размера [3]. Применение всех этих инструментов позволяет не только привлекать

внимание к наиболее важным моментам в материале лекции, но и способствует более четкому структурированию учебного материала [7].

Не меньшую обучающую функцию, чем лекции имеют практические занятия. Форма проведения практических занятий может быть различна, однако при этом, обязательным на практике является устное общение со студентами. Студент должен уметь выразить свои мысли, пользуясь специфической терминологией, касающейся, например, патогенетических механизмов развития заболеваний. Как правило, к таким устным беседам иностранные студенты относятся с особым вниманием. Кроме того, они внимательно слушают ответы друг друга, спорят, подсказывают [6]. Уровень требовательности студентов-иностранцев часто бывает выше, чем у их российских сверстников; встречаются учащиеся, которые просто не позволят преподавателю двигаться дальше, пока не разберутся с текущим материалом. Поэтому при планировании учебного процесса надо резервировать аудиторное время на необходимые пояснения и обязательно практиковать проведение индивидуальных или групповых консультаций [4, 5, 6].

Кроме устного опроса для иностранных студентов важна самостоятельная работа, которой выделена значительная часть учебной нагрузки (до половины всех часов на дисциплину) и обязательный контроль знаний, позволяющий преподавателю корректировать учебный процесс в соответствии с уровнем усвоения учебного материала, а студентам – выявлять пробелы в знаниях и формировать объективную самооценку. Проведенные исследования свидетельствуют, что у иностранных студентов достаточно высокий уровень ответственности и заинтересованности их в результатах экзамена. Зачастую студенты, даже не слишком успешные в течение семестра, прикладывают значительные усилия при подготовке к экзамену и часто получают хорошие оценки.

Имеющийся у авторов опыт свидетельствует, что хорошо зарекомендовали себя использование в процессе практических занятий различных обучающих фильмов, презентаций, атласов и других наглядных пособий. В момент их изучения у студентов происходит дополнительное закрепление материала, и в дальнейшем они демонстрируют более высокие результаты при прохождении аттестации.

Отдельной проблемой обучения в медицинском вузе является процесс прохождения иностранными студентами клинических практик, обязательных в конце каждого учебного года. В течение первого года обучения языковой фактор оказывает значительное влияние на их способность к коммуникации с настоящими пациентами в клиниках. Поэтому для них предусмотрена отработка медицинских навыков в Центре практических умений на роботах-симуляторах, где студенты согласно учебным планам овладевают основными сестрински-

ми манипуляциями под руководством преподавателя. Только затем уже достаточно подготовленные иностранные студенты допускаются на клинические базы вуза для прохождения практики.

Таким образом, процесс организации обучения иностранных студентов специализированным медицинским дисциплинам в российских вузах представляет собой комплексную задачу. Для их наилучшей адаптации в российском языковом и культурном пространстве, ву-

зам необходимо создавать новые программы дисциплин и учебные планы, разрабатывать методические пособия, учитывающие не только особенности поведения и способности к обучению иностранных граждан, но и характерные особенности специализированных медицинских дисциплин. При этом основной целью обучения должно оставаться обеспечение высококачественной подготовки специалистов, продолжающее повышать престиж высшей школы России на рынке образовательных услуг в мире.

Библиографический список

1. *Итinson К.С.* Информатизация обучения русскому языку иностранных студентов-медиков как основа для их подготовки к клинической практике в учебных учреждениях: дис. к.п.н. 13.00.02. Курск, 2017. 231 с.
2. *Капара Ишака.* Иностранные студенты в российском вузе: социокультурные особенности адаптации и профессиональной социализации: дис. к.с.н. 22.00.04. Краснодар. 2015.
3. *Петров П.А.* Специфика подготовки иностранных студентов инженерным дисциплинам в сельскохозяйственных вузах // Международный научно-исследовательский журнал. №11- 6 (42).2015. С. 83-85.
4. *Рахимов Т.В.* Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. 2010. №4. С. 123-136.
5. *Семилетова В.А.* К вопросу об особенностях обучения иностранных студентов в российском высшем учебном заведении // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXVIII междунар. науч.-практ. конф. № 3(38). Новосибирск: СибАК, 2014. С. 77-81.
6. *Соколова Т. В., Перфилова И. Л., Дыченко Т. В.* Использование MS Powerpoint программы для проведения лекций при обучении иностранных студентов // Вестник Тульского государственного университета. Серия современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. Том 1, № 1 (12). 2013. С. 15-20.
7. *Шимкович Е.Д.* Методические аспекты обучения иностранных учащихся химии на этапе предвузовской подготовки // Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение. Материалы III Международной научно-практической конференции. Казань, 2014. С. 383-385.

References

1. *Itinson, K.S.* informatization of teaching Russian language to foreign medical students as a basis for their preparation for clinical practice in medical institutions: dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences. 13.00.02. Kursk, 2017. 231 p.
2. *Kamara Ishak.* Foreign students in the Russian high school: sociocultural features of adaptation and professional socialization: dissertation of candidate of sociological sciences: 22.00.04. Krasnodar. 2015
3. *Petrov P. A.* Specificity of training foreign students in engineering disciplines in agricultural universities //International Research Journal. № 11-6 (42). 2015. p. 83-85.
4. *Rakhimov T.V.* Features of the organization of training of foreign students in the Russian university and the direction of its development // Language and Culture. 2010. №4. Pp. 123-136.
5. *Semiletova V.A.* On the issue of peculiarities of teaching foreign students in a Russian higher education institution // Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology: Sat. Art. on mater. XXXVIII Intern.scientific-practical conf. Number 3 (38). Novosibirsk: SibAK, 2014. P. 77-81.
6. *Sokolova T. V., Perfilova I. L., Dychenko T. V.* Using MS Powerpoint programs for lecturing foreign students // Bulletin of Tula State University. A series of modern educational technologies in the teaching of natural sciences. Volume 1, No. 1 (12). 2013. p. 15-20.
1. *Shimkovich E.D.* Methodical aspects of teaching foreign chemistry students at the stage of pre-university training // Languages of Russia and neighboring countries as foreign: teaching and learning. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference. Kazan, 2014. Pp. 383-385.

УДК 37+371.487

UDC 37+371.487

КОТКОВА Г.Е.

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, заведующая Лабораторией сельской школы

E-mail: kotkova-57@mail.ru

АБДУЛКАДЕР А.Л.

аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: soranmaw@gmail.com

KOTKOVA G.E.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor of Department of theory and history social pedagogy and social work, Orel State University, head of the Laboratory of rural school

ABDULKADER A.L.

Graduate student, Orel State University

E-mail: soranmaw@gmail.com

РЕСУРСЫ АКТИВИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СЕЛА

RESOURCES TO ACTIVATE THE INTERACTIONS PARENTS AND CHILDREN IN THE SOCIAL-CULTURAL SPACE OF VILLAGE

В статье акцентируется внимание на совместной деятельности семьи и школы как ресурсе социокультурного пространства села, формирующем единое ценностно-смысловое пространство в контексте соуправления образовательным процессом.

Ключевые слова: социальное партнерство, родительский лекторий, семья, воспитание.

The article focuses on the joint activities of the family and school as a resource of the socio-cultural space of the village, which forms a single value-semantic space in the context of the co-management of the educational process.

Keywords: social partnership, parental lecture, family, upbringing.

Проблема семьи и семейного воспитания в социокультурном пространстве современного села стала наиболее актуальна в последнее время. Многими исследованиями подтвержден факт глубокого системного кризиса семьи глобального масштаба [3].

Среди причин социально-экономического характера можно назвать падение жизненного уровня и ухудшение условий содержания детей; сокращение социальной инфраструктуры детства и социальных гарантий для детей; отсутствие работы у взрослого населения; жилищная проблема; усиление влияния криминальных групп в микросреде и социальных сетях.

Среди психолого-педагогических причин семейного неблагополучия необходимо отметить нарастание отчуждения между детьми и родителями. Родители самоустраиваются от детей, не выполняют своих воспитательных функций, ориентируясь, главным образом, на личные интересы. Многие родители уверены, что их главная задача – обеспечить содержание ребенка в семье, а воспитание – дело школы. Самоустранение родителей порождает безразличием, когда они бросают своих детей на произвол судьбы или отказываются от них, что приводит к росту социального сиротства в стране.

В других случаях отчуждение между родителями и ребенком приводит к тому, что он, будучи безнадзорным,

уходит на улицу, где основной средой его воспитания и референтной для него группой становится компания сверстников. Причинами, вызывающими ослабление или даже разрыв семейных связей между родителями и детьми, являются безразличие родителей; конфликтная ситуация в семье; пьянство родителей; случаи жестокого обращения с детьми [2, 4].

Сельская школа строит свою политику в отношении семьи с учетом общих наметившихся тенденций. Сохранение единого воспитательно-образовательного пространства между семьей и образовательным учреждением является важнейшим фактором, формирующим социальное самочувствие и духовные качества личности ребенка, подростка. Напомним, что под социальным самочувствием в педагогической науке понимается интегральная относительно устойчивая характеристика, отражающая доминирующие социальные позиции, степень удовлетворенности различными аспектами. Интерес к данной проблеме со стороны практической педагогики, педагогической науки очень велик, так как педагогическая некомпетентность взрослых ведет к нарушениям психического и личностного развития детей. Известный детский психиатр М.И. Буянов [1, с. 9] считает, что все в мире относительно: и благополучие, и неблагополучие. При этом семейное неблагополучие он рассматривает как создание неблагоприятных условий

для развития ребенка.

Сегодня в условиях концептуальной педагогической неопределенности особый интерес в области семейной политики приобретают работы А.С. Агавеляна, А.И. Антонова, С.А. Беличевой, С.В. Дармодехина, О.В. Дорохиной, Е.В. Елизаровой, Г.И. Глимантовой, С.Д. Мезенцева, Ф.А. Мустаевой, А.Д. Плотникова и др., в которых прослеживается развитие российской семьи и делается акцент на повышение роли государства в укреплении и развитии семьи посредством реалистичной семейной политики [5].

Особое значение имеет активизация взаимодействия родителей и детей для улучшения социального самочувствия всех участников образовательного процесса. К сожалению, на первый план выступают чаще материальные ценности, становясь выше ценностей духовных, и данную тенденцию приходится учитывать педагогической общественности.

Дополняя друг друга, семья и школа содействуют гармоничному и разностороннему развитию ребенка. Именно развитие ребенка требует единства, согласованности в системе воспитательно-образовательных воздействий взрослых, и роль семьи в создании такой системы трудно переоценить.

Формирование культуры взаимодействия семьи и образовательного учреждения должно положить начало повышению уровня родительской компетентности в вопросах воспитания детей, что поспособствует созданию оптимальных условий для развития личности ребенка, его социализации в воспитывающем пространстве. Такое пространство надо уметь создать. И от того, насколько оно оказывается наполненным воспитательным потенциалом, какова его «архитектура» в условиях окружающего социума, во многом зависит устойчивость воспитательной системы образовательного учреждения и расширение его влияния на окружающую среду.

Проиллюстрируем это на конкретных примерах жизнедеятельности сельских школ. Наша практика показывает, что единое воспитательное пространство сельской школы состоит из двух взаимозависимых областей – организованной и неупорядоченной сред.

Социокультурное пространство села состоит из компонентов. Организованная среда включает в себя семью, школу, учреждения культуры и спорта, то есть то, что является управляемой частью воспитательного пространства.

Неупорядоченная часть социокультурного пространства включает все то, с чем сталкивается ребенок на улице, в прилегающем микрорайоне, вступая в разнообразные ситуации внешкольного общения (природная, предметная, общественная среда). Особую роль в XXI веке играет аудиовещательная среда, глобальная компьютерная сеть (Интернет).

Секрет нашей деятельности кроется в том, что мы нашли свои пути перевода и приближения неорганизованной, стихийной среды в череду организованную и управляемую. Эти две области воспитательного пространства сельской школы подчинены единому управ-

ляемому процессу – положительному влиянию на личность ребенка через создание условий, благоприятных для такого развития.

Компоненты социокультурного пространства села реализуют различные функции воспитания и педагогического сопровождения, создавая условия для личностного развития ребенка:

- образовательные учреждения (СМКШ, школа-сад, школа, отделения Центра детского творчества) обеспечивают условия для реализации субъектной позиции ребенка, обучают методам решения проблем, формируют социально-значимые компетенции;
- семья обеспечивает выживание ребенка, корректуру жизненных смыслов, начальную социализацию, становление личностных компетенций;
- учреждения культуры (дом культуры, филиалы учреждений дополнительного образования) реализуют функцию воспитания, оптимизируя этноэстетическое развитие личности, формирование основ ее ментальности, творческой направленности и этноэстетической компетентности;
- учреждения здравоохранения (здравпункты, амбулатории) предупреждают возникновение проблемы, страхуют от возможных опасностей, формируя социальную компетентность здравоохранения;
- учреждения системы социальной защиты населения (реабилитационные центры, ППМС-центры, органы опеки и попечительства), правоохранительных органов обеспечивают экстренную помощь в кризисных ситуациях и социальную защиту детства; формируют компетентность социального взаимодействия с обществом;
- церковь, общественные организации, объединения по месту жительства, интернет-клубы, СМИ создают условия для понимания нравственной необходимости; формируют гражданственность и социальную компетентность в общении.

Оптимальной организационной единицей воспитательного потенциала компонентов социокультурного пространства села в адаптивном комплексе является служба педагогического сопровождения (разноведомственная рабочая группа на базе СМКШ), в состав которой входят педагоги и специалисты организаций – социальных партнеров школы, за счет системного взаимодействия которых и обеспечивается реализация задач личностного развития ребенка. При этом инструментарий, используемый службой в модели, есть средство педагогизации сельской среды в соответствии с возможностями и зоной ответственности интегрированных функций компонентов как субъектов системы педагогического сопровождения личностного развития ребенка [6, с.26].

Этап адаптации родителей к обучению их детей в сельской школе мы проводим через работу специально-лектория. Этой же цели служат и традиционные дни семейного досуга в школе, методические уроки для родителей по обучению их оказанию помощи ребенку в подготовке домашнего задания и др. К данному аспекту

деятельности школы мы относим и работу с неблагополучными семьями, которая с учетом специфики микрорайона школы включает разные формы и содержание.

В процесс первой беседы важно побудить родителей к свободному, откровенному обсуждению проблем ребенка, интересующих их вопросов. Необходимо также вместе выяснить представления родителей о причинах возникших трудностей и средствах их разрешения. В последующих беседах сообщаются результаты изучения личности, *обсуждается* программа совместных действий. Консультации должны проходить в атмосфере понимания, уважения к личности ребенка и родителям, стремления дать положительную оценку воспитательных действий родителей, повысить их уверенность в своих силах.

Посещение на дому дает возможность обсуждать, конкретные ситуации, реально складывающиеся взаимоотношения между родителями и их детьми. Распространенная ошибка в работе с родителями сельских школьников – установка на то, что нет необходимости в разностороннем развитии детей – будущих тружеников села, а поэтому уровень школьных требований к ним может быть снижен, а получаемые знания ограничены. Эта установка передается и детям. Трудно ломать такую установку, но педагогу/специалисту важно убедить родителей в ее несостоятельности и бесперспективности для будущего [2].

Необходимо активизировать ресурсы социокультурного пространства села для успешного взаимодействия родителей и детей. За основу взаимодействия школы и семьи мы взяли две известные формы:

- традиционную, предполагающую тематические родительские собрания, индивидуальные беседы (в соответствии с графиком проведения родительских собраний), то есть просвещение, формирование в среде родителей элементарных представлений о современной системе образования, о социальном партнерстве.

- инновационную, связанную с новшествами как элементами воспитательного пространства конкретной школы, которая заключается в том, чтобы помочь значительной части родителей разобраться в сущности новейших подходов к воспитанию, в особенностях тех учебников и учебных программ, по которым обучаются дети.

Именно это и явилось основой для работы постоянно действующего при сельской школе клуба для родителей «Клуб семейной педагогики» – это система просвещения родителей путем накопления элементарных базовых знаний в вопросах обучения, воспитания детей с учетом их возрастных и личностных особенностей. В то же время – это и воспитание педагогической культуры родителей через учебно-методическое сопровождение семьи в социокультурном пространстве села. Тематику встреч определяют либо родители, либо ситуации, либо специалисты учреждений-компонентов социокультурного пространства.

Две основные задачи решает данный ресурс в формате взаимодействия:

- помощь родителям и, как результат, развитие определенных умений (качеств) у детей;

- стимулирование помощи от семьи, т.е. получение обратной связи в вопросах воспитания и развития детей.

Практические цели такого клуба многообразны. Это и коррекция внутрисемейных отношений и формирование образа будущей семьи, и моделирование желаемых отношений в семье. Создание таких клубов диктуется необходимостью улучшения системы социально-воспитательных связей сельской школы с современной семьей.

В состав клуба вместе с учителями входят школьники 12-13 лет и члены их семей – бабушки, дедушки, мамы, папы, сестры, братья. Желательно, чтобы у клуба были свои спонсоры: родители, школа, общественные организации, фермеры. Обмен опытом семейной педагогики возможен с помощью СМИ (газеты, журналы, Интернет-новости).

Насущные задачи такого клуба сегодня – социально-педагогическая диагностика уровня взаимопонимания в семьях школьников для формирования комфортных духовно-нравственных отношений его участников. Ведь число конфликтных семей в селе сегодня неуклонно растет, и объясняется это тем, что дети и родители часто приписывают друг другу поступки и их мотивы, не соответствующие реальным. Поэтому важно определить, есть ли взаимопонимание в семье и какие факторы ему мешают.

Формирование гуманных и реалистических установок на полноценное общение в семье происходит гораздо интенсивнее, если удастся заблаговременно помочь детям и взрослым понять то, что семья это не только средство развития их личности, но единый и органичный коллектив. Именно этот коллектив либо духовно обогащает всех его участников, либо понижает уровень развития всех. Третьего, как правило, не бывает.

Взрослым участникам «Клуб семейной педагогики» нужен не меньше, чем подросткам, чтобы осознать, что необходимо не только физически, материально и морально помогать детям, но и развивать навыки и привычку альтруистического поведения по отношению к собственным родителям, бабушкам и дедушкам. Сегодняшним родителям нужна большая помощь в осознании сущности взаимодействия в социуме.

Ученые-практики уверены, что воспитание детей должно стать фактором непосредственной организации их повседневной жизни и опыта в условиях политико-культурных трансформаций образования. В Орловской области действует сетевая инновационная площадка ФГНУ «ИИСДиВ» РАО на базе Лаборатории сельской школы Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева [7].

Педагоги десяти образовательных учреждений в 2017 году включились в реализацию проекта инновационной площадки «Активизация социально-педагогических ресурсов села по созданию воспитывающей среды детства». Каждое ОУ реализует свой подпроект.

Так, педагогическим коллективом МБОУ «Змиевская СОШ» Свердловского района Орловской области в рамках работы над темой «Педагогическое просвещение родителей через развитие взаимодействия школы и сельской администрации» была разработана программа работы консультационного пункта социально-педагогической помощи на базе Котовской сельской администрации, проведены совместные заседания творческой группы педагогов школы со специалистами Котовской сельской администрации, заключён договор о сотрудничестве. Педагоги ОУ участвовали в работе научно-практической конференции «Перспективы отраслевого взаимодействия и комплексной реабилитации».

В ноябре 2018-2019 учебного года, проведенный нами опрос обучающихся и их родителей (26 респондентов), направленный на изучение трудностей общения в семье, показал, что одним из наиболее распространенных препятствий в отношениях между взрослыми и детьми является взаимное непонимание и недоверие. В ответах респондентов раскрываются различные стороны этой проблемы: «родители не авторитетны для детей»; «возрастная разница создает проблему отцов

и детей»; «родители чрезмерно опекают детей»; «подростки неискренни: врут хитрят, изворачиваются»; «родители, дети не желают выслушивать точку зрения друг друга, отстаивают свою правду некорректными методами»; «подростки не могут доверять родителю свои секреты»; «стремление подростка к самостоятельности родители не готовы принять» и пр.

Данные ответы в очередной раз подтверждают актуальность и необходимость организации специальной психологической работы, направленной на гармонизацию детско-родительских отношений.

Таким образом, и традиционные, и нетрадиционные методы совместной деятельности семьи и школы формируют коллектив родителей и единое ценностно-смысловое пространство семьи и школы в контексте соуправления образовательным процессом. Сегодня он выходит далеко за рамки учебной программы. Включая в себя общегражданские, социальные и другие компетенции, образовательный процесс направлен не только на получение знаний, но и на формирование личностных качеств подрастающего поколения, воспитание гражданина.

Библиографический список

1. Артамонова Е.И. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учебное пособие для студентов ВУЗ. М.: Психология, 2011. 192с.
2. Актуальные проблемы формирования педагогической культуры учителя сельской школы: сборник научных и методических работ, представленных на региональную научно-практическую конференцию / под ред. Г.Е. Котковой. Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева». 2016. 377с. с ил.
3. Воспитание и проблемы социальной безопасности детства в современной России: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Орел, 19-20 октября 2017 г.) Национального педагогического симпозиума «Образование и национальная безопасность» (г. Орел, 18-20 октября 2017 г.). Ч.2 / под общ. ред. Г.Е. Котковой. Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», 2017. 634 с. ISBN 978-5-9929-0510-6
4. Воспитательные ресурсы социокультурного пространства села: монография / под общ. ред. Г.Е. Котковой / Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ». 2014. 200 с.
5. Гурьянова М.П. Социальный педагог в сельской России / М.П. Гурьянова // Научно-популярное издание. – Москва.: Изд-во «Современное образование». 2014. 248 с.
6. Коткова Г.Е. Теория и технология педагогического сопровождения личностного развития школьника в социокультурном пространстве села: автореф. дис. ...док. пед. наук: 13.00.01 / Г.Е. Коткова. Тула, 2011. 43с.
7. Лаборатория сельской школы в Орловском образовательном пространстве / информационно-методическое пособие / редактор составитель – Коткова Г.Е. Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ». 2014. 146с.

References

1. Artamonov E.I. Psychology of family relations with the basics of family counseling: a textbook for university students. M.: Psychology, 2011. 192s.
2. Actual problems of formation of the pedagogical culture of a teacher of a rural school: a collection of scientific and methodological works submitted to a regional scientific-practical conference / ed. G.E. Kotkova. - Oryol: FGBOU VO OGU named after I.S. Turgenev. 2016. 377c. with silt.
3. Education and problems of social security of childhood in co-time Russia: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Orel, October 19-20, 2017) of the National Pedagogical Symposium «Education and National Security» (Orel, 18 -20 October 2017) . Part 2 / under the general. ed. G.E. Kotkova. Orel: FGBOU VO OGU named after I.S. Turgeneva, 2017. 634 p. ISBN 978-5-9929-0510-6
4. Educational resources of the sociocultural space of the village: monograph / ed. ed. G.E. Kotkova / Orel: FGBOU VPO «OSU». 2014. 200 p.
5. Guryanova MP Social teacher in rural Russia / M.P. Guryanova // Scientific-popular edition. Moscow.: Modern Education Publishing House. 2014. 248 p.
6. Kotkova G.E. Theory and technology of pedagogical support of the personal development of the student in the socio-cultural space of the village: Author. dis. ... doc ped. Sciences: 13.00.01 / G.E. Kotkova. Tula, 2011. 43p.
7. Laboratory of a rural school in the Oryol educational space / information and methodological manual / compiler editor Kotkova G.E. Orel: OSU. 2014. 146s.

УДК 796.5(471.313)

UDC 796.5(471.313)

КУЛАКОВА Н.И.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической и социальной географии и туризма, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

E-mail: n.kulakova@rsu.edu.ru

KULAKOVA N.I.

Candidate of pedagogical sciences, associate Professor of economic and social geography and tourism, Ryazan state University named for S. A. Yesenin

E-mail: n.kulakova@rsu.edu.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА
НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ ТУРИСТСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ГЕОГРАФИЯ»**

**FORMATION OF PROFESSIONALISM OF THE FUTURE MANAGER OF THE TOURISM INDUSTRY
ON THE EXAMPLE OF THE STUDY OF THE DISCIPLINE «TECHNOLOGY AND ORGANIZATION
OF TOURISM ACTIVITIES» AREAS OF TRAINING «GEOGRAPHY»**

Статья посвящена анализу формирования профессиональной модели специалиста, рассматриваются квалификационные требования и профессиональные качества будущего менеджера по туризму на примере изучения дисциплины «Технология и организация туристской деятельности».

Ключевые слова: образование, менеджер, туризм, туроператорская деятельность, турагентская деятельность.

The article is devoted to analysis of the formation of a professional model of a specialist, discusses the qualifications and professional qualities of the future Manager on tourism on the example of studying discipline «Technology and organization of tourism activities».

Keywords: education, Manager, tourism, tour operator activities, travel Agency activities.

В современном мире компетенция менеджера по туризму не ограничивается владениями культуры общения. Необходимо знать не только туристических операторов и основные направления турпотоков, но и их географические особенности. Перед регионами России, в том числе и перед Рязанской областью, стоит серьезная задача подготовки высококвалифицированных кадров. Студенты, поступающие на направление подготовки «География» профиль «Рекреационная география и туризм» изучают не только географические дисциплины, которые являются профилирующими, но и ряд дисциплин туристической направленности. Географические закономерности гармонично вписываются в понятия и категории туризма как науки, отрасли экономики и без них нельзя представить само построение большинства туристических дисциплин. (Приложение 1. Рис. 1)

Здесь необходимо дать понятие менеджера по туризму – это специалист, выполняющий комплекс организационных процедур по обеспечению турпоездки клиентов (планирование и организация мероприятий по формированию и продвижению турпродуктов, консультирование клиентов, продажа туров, взаимодействие с партнерами и компаниями индустрии туризма и т.п.).

Формирование профессионализма в высшем учебном заведении рассматривается как составляющая формирования личности в целом. Она включает в себя ориентацию на человека и его ценности, развитие спо-

собностей, умений, навыков, обеспечивающих установление и поддержание контактов с другими людьми, мотивация общения, связанных с удовлетворенностью туристов [8, с. 162-167].

В рамках данной статьи мы разберем одну из профильных учебных дисциплин «Технология и организация туристской деятельности». Целями которой является получение студентами знаний и умений в области туристской деятельности в максимально структурированном виде, что в значительной степени позволит облегчить процесс его изучения и применения полученных знаний на практике.

Изучение данной учебной дисциплины направлено на формирование у обучающихся общекультурных (ОК), общепрофессиональных компетенций (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций:

ОК 7 – Способность к самоорганизации и самообразованию.

Знать:

– Теоретические основы психологии делового общения, коммуникативные техники и технологии делового общения в туризме.

– Современное состояние и тенденции развития туризма.

– Нормативно-правовые документы национального и международного уровня, регулирующие договорные отношения в туризме.

Уметь:

- Использовать знание русского языка, культуры речи и навыков общения в профессиональной деятельности.

- Применять на практике знания об организации и применении современных технологий по производству, продвижению и реализации турпродукта.

- Производить экспертную оценку оптимальности обслуживания туристов на исследуемых турах.

Владеть:

- Навыками создания новых туристских продуктов и услуг с использованием современных технологий и методов проектирования.

- Оперативной информацией о текущем состоянии отдельных участников туристской деятельности в России и за рубежом.

- Организационные основы туристской индустрии, структуру туристской отрасли, особенности правовых и хозяйственных отношений между участниками туристской деятельности.

ОПК 9 – Способность использовать теоретические знания на практике.

Знать:

- Теоретические основы проектирования программ для разных типов туристских продуктов, соответствующих запросам потребителей.

- Порядок и основные параметры составления программы обслуживания.

- Условия взаимоотношения с партнерами-поставщиками услуг.

Уметь:

- Диагностировать и выявлять различные типы проблемных ситуаций в туристской индустрии.

- Разрабатывать меры по предупреждению и преодолению проблемных ситуаций в туристской индустрии.

- Планировать и осуществлять контроль за реализацией туристического проекта, обеспечивать координацию действий со всеми функциональными подразделениями предприятий туристской индустрии.

Владеть:

- Основными терминами и понятиями, относящимися к туристской деятельности.

- Навыками составления программ обслуживания и другой технологической документации тура, составлять договорной план по организации тура.

- Навыками составления проекта договора, с гостиницами, ресторанами, транспортными предприятиями, музеем.

ПК 4 – Способностью применять на практике базовые и теоретические знания по рекреационной географии и туризму, объектах природного и культурного наследия, анализировать туристско-рекреационные потребности, а также рекреационную и туристскую активность населения, виды рекреационной и туристской деятельности, особенности развития туристской инфраструктуры, своеобразие территориальных рекреацион-

ных систем России и мира и процессы глобализации в мировом туризме.

Знать:

Правила, порядок разработки, утверждения, внедрения и соблюдения стандартов.

Технологии и общие закономерности системы продаж в туристской индустрии.

Особенности организации туристской деятельности в России во внутреннем, въездном и выездном туризме.

Уметь:

- Применять знания в области стандартизации туристических услуг и контроля их выполнения.

- Выбирать и применять эффективные технологии продаж.

- Разрабатывать калькуляцию для конкретного тура.

– Владеть:

- Технологией разработки стандартов организации.

- Методами контроля и оценки качества туристских услуг, измерения удовлетворенности потребителей и персонала.

- Навыками практической работы с использованием информационных технологий в страховании туристов.

- Навыками и приемами эффективных продаж туристского продукта.

Данные компетенции находят свое отражение и в содержании разделов учебной дисциплины.

Раздел 1. Основные понятия и категории организации туристической деятельности. Место предмета организации туристической деятельности в системе наук. Содержание и виды потребностей современного человека в туристских услугах. Понятие инфраструктуры туристской отрасли. Особенности туристского потребления.

Раздел 2. Организационно-правовые формы и формы собственности в сфере туристической деятельности.

Экономическая среда туристского предприятия. Организаторы туризма. Роль турагентской и туроператорской деятельности на рынке туристских услуг. Туристские фирмы и предприятия. Виды и формы туризма.

Раздел 3. Понятие туристского продукта.

Турист как потребитель товаров, работ, услуг. Туристский продукт. Рынок туристских услуг, сегменты рынка. Туристские услуги, их состав. Тур и туристский маршрут. Турпакет. Разновидности туров. Классификация туристских маршрутов и туров по признакам сезонности, построения трассы, продолжительности путешествия. Изучение спроса, определение видов, форм и элементов продукта. Оценка экономической эффективности и целесообразности разработки продукта. Показатели потребительских свойств тура.

Раздел 4. Туристические ресурсы. Общая характеристика туристических зон России.

Определение туристского региона. Основные факторы, условия формирования и развития туристско-

го региона. Рекреационная зона Центра России, зона Север России, зона Юг России, зона Сибирь и Дальний Восток. Туризм и курортное дело. Международные туристские организации и иностранный капитал на внутреннем рынке России. Выездной туризм. Туристский баланс по экспорту и импорту туруслуг. Въездной туризм.

Раздел 5. Туристическое страхование.

Страхование туризма. Страховой взнос, медицинское страхование, страховые риски. Права и обязанности туриста. Качество туристских услуг.

Раздел 6. Безопасность в сфере туризма.

Безопасность туризма. Травмоопасность. Факторы воздействия окружающей среды. Физические перегрузки и нервно-психические факторы. Биологические факторы. Личная безопасность и безопасность имущества. Нарушения туристами установленных правил. Чрезвычайные ситуации. Правовое регулирование отношений в сфере туризма.

Важнейшая черта современного обучения – его направленность на то, чтобы готовить учащихся к активному освоению ситуации социальных перемен. Новая экономика требует новых профессионалов, человека нового типа: мобильного, толерантного, гибкого, владеющего навыками построения новой системы общественных отношений и ценностей, функционально грамотного, способного к личному и профессиональному самоопределению [4, с. 30 – 35].

В целом знаний, умений и навыков, полученных при изучении данных разделов достаточно, что бы студент уже на втором курсе смог разработать туристический маршрут и частично формировать туристический пакет. Разработка туристического продукта строится на изучении географических особенностей туристической детонации, на которой эти маршруты формируются. Создание туристического продукта, в свою очередь, строится на изучении географического спроса, на который влияет целый ряд географических аспектов, а так же рекреационные потребности человека, которые и являются ведущим фактором развития туризма.

Сами студенты понимают важность теоретических знаний их будущей профессии, что подтверждается нашим исследованием. Проведенный нами опрос среди студентов второго курса был направлен на выявление профессионально значимых характеристик специалистов сферы туризма.

Так же хочется подчеркнуть, что большую роль в становлении профессионализма будущих менеджеров по туризму играет туристско-экскурсионная практика после второго курса.

В связи с возросшей ролью экскурсий в современном мире растут и требования к профессиональной деятельности экскурсовода, который должен владеть не только специальными знаниями, но и знаниями в области педагогики, психологии и других наук, обладать необходимыми профессионально-личностными качествами. Кроме того, экскурсоводу необходимо формировать практические умения и навыки, которые явля-

ются основой его мастерства и творчества [9, с. 5].

Учебно-экскурсионная практика является составной частью образовательного процесса в высшей школе и имеет целью комплексное обучение студентов, формирование профессиональных компетенций и необходимых практических навыков, приобретение первоначального практического опыта [1, с. 12].

В процессе прохождения учебной экскурсионно-туристской практики обучающиеся овладевают навыками и компетенциями оценки особенностей территориальных рекреационных систем России и мира, проектирования экскурсионных программ и других продуктов туристской деятельности. Совершенствуют и практически применяют теоретические знания о разработке экскурсионного продукта с учетом технологических и социально-экономических требований, видах рекреационной и туристской деятельности [2, с. 28].

В ходе практики у студентов закрепляются теоретические знания, формируется потребность в постоянном совершенствовании, и самое главное, устойчивый интерес к профессии. Они получают развернутое представление о разнообразии задач и направлений работы в сфере туризма, учатся владеть собой, устанавливать правильные отношения со всеми участниками процесса, так как на сегодня главной задачей высшего образования становится подготовка выпускника умеющего не только решить любую производственную проблему, но и обосновать свое решение [3].

Именно с изучения дисциплины «Технология и организация экскурсионных услуг» студенты направления подготовки «География» начинают знакомиться с миром туризма. Для проверки ожидаемых результатов используются следующие диагностические средства: наблюдение, контрольный опрос, анализ экскурсий, собеседование, анализ исследовательской работы студентов. Исходя из этого, формами подведения итогов могут быть:

- Учебно-исследовательская конференция;
- Защита проектов;
- Тестирование;
- Деловая игра [5, с. 112-120].

Поиск ответа на вопрос о том, какие навыки необходимы для успешной работы менеджеров туристического профиля, потребовали конкретного исследования. В анкетировании принимали участие студенты второго курса направления подготовки «География» профиль «Рекреационная география и туризм». Всего 52 человека.

Студентам было предложено выбрать, на их взгляд, для себя несколько профессиональных характеристик менеджера в сфере туризма. Задание было дано перед изучением курса «Технология и организация туристской деятельности» 2017/2018 году. (Приложение 2. Таблица 1).

Анализ исследования показало, что главной профессиональной характеристикой считается умения профессионально общаться с клиентом почеркнули 25% респондентов. Необходимый психологический

комфорт при общении с представителями гостиниц, ресторанов, транспортными предприятиями и музеями выделили 24% респондентов. На третье место 21 % респондент поставили знания нормативно-правовой документации национального и международного уровня, регулирующие договорные отношения в туризме. Умение составлять программы обслуживания и другую технологическую документацию тура отметили 15 % респондентов. Умение рассчитывать тур с учетом меняющихся параметров цен и географической составляющей отмечают 9% респондента. Создания новых туристических продуктов с использованием современных технологий и методов проектирования почеркнули 6% респондентов.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что первичные представления о работе менеджера у студентов сводились к пониманию необходимости общения с клиентом и наличие психологического комфорт при составлении договорной документации. Такие характеристики как владение методами контроля и оценки качества туристских услуг, измерения удовлетворенности потребителей и персонала не рассматривались студентами вообще.

В начале нового 2018/2019 учебного года вновь было проведено анкетирование и студентам было предложено тоже задание. Изучив курс «Технология и организация туристской деятельности», пройдя практику на базе турфирм города Рязани, студенты стали более четко представлять себе работу менеджера в сфере туризма.

Анализ исследования показало, что главной профессиональной характеристикой считается навык создания новых туристических продуктов с использованием современных технологий и методов проектирования почеркнули 25% респондентов. На второе место 21 % респондент поставили знания нормативно-правовой документации национального и международного уровня, регулирующие договорные отношения в туризме. Умение составлять программы обслуживания и другую технологическую документацию тура отметили

19 % респондентов. Умение рассчитывать тур с учетом меняющихся параметров цен и географической составляющей отмечают 18% респондента. Психологический комфорт при общении с представителями гостиниц, ресторанов, транспортными предприятиями и музеями выделили 15% респондентов. Владение методами контроля и оценки качества туристских услуг, измерения удовлетворенности потребителей и персонала отобрали для себя только 2% респондентов.

Работа с людьми связана не только с приятным общением, но иногда и с возражениями. Менеджер обязан уметь работать с ними. Более того, он должен знать, каким образом можно урегулировать конфликтные ситуации. Самое главное, менеджер туризма должен быть готов к тому, что в высокий сезон, когда объем продаж резко возрастает и количество туристов увеличивается, от него потребуются дополнительный запас профессионализма и высокий уровень психологической подготовленности для работы с людьми. Анализ профессиональных компетенций менеджера туризма свидетельствует об их тесной взаимосвязи.

В процессе формирования профессиональных компетенций менеджера туристского агентства представляется необходимым использовать как традиционные методы и формы обучения (лекции, семинары с использованием наглядных пособий и туристских учебников, журналов, газет), так и относительно новые, например кейс-стади (от англ. «case study») – метод обучения, при котором обучаемые «погружаются» в одну определенную проблему (рассматривают проблемную ситуацию) и после анализа всей информации по вопросу принимают решение.

Таким образом, проанализировав полученные результаты мы видим необходимость включения узко направленные дисциплины при формировании профессиональных качеств будущего менеджера индустрии туризма на примере изучения дисциплины «Технология и организация туристской деятельности» и туристско-экскурсионной практики.

Библиографический список

1. Баранников А.В. Профильное обучение как условие повышения качества образования // Профильная школ, 2006. № 18., С.12
2. Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования, Москва, 2002, С.28
3. Кулакова Н.И. Роль учебной профильной экскурсионно-туристской практики в формировании практических навыков студентов направление подготовки «География». В сборнике: Географические материалы Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. Рязань, 2017. С. 55-58.
4. Кулакова Н.И. Основы сотрудничества средней и высшей школ в области туристической индустрии/ Сборник материалов III Межрегиональной научно-практической конференции преподавателей и аспирантов - Старая Русса, 2012 С. 30 – 35.
5. Кулакова Н.И. Экскурсия как одна из форм организации учебной деятельности студентов/ Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции – Воронеж, 2013 С.112 120.
6. Кулакова Н.И. Экскурсионная деятельность студентов как одна из форм подготовки профессионалов туристической индустрии / Материалы II Международной научно-практической конференции «Образование и наука в современных условиях» Чебоксары, 2015 С. 96 – 100.
7. Патриотическое воспитание студентов через экскурсионную работу. Журнал «Sciences of Europe», № 8. С. 17 – 22.
8. Формирование профессионализма будущего менеджера по туризму (на примере изучения дисциплины «Организация туроператорской и турагентской деятельности»). Кулакова Н.И. В сборнике: Педагогическое образование: вызовы XXI века Материалы VIII Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти академика РАО В.А. Сластёнина. В 2 частях. 2017. С. 162-167.
9. Подготовка студентов к профессиональной деятельности в сфере туристического бизнеса: теория и методика организации экскурсионных услуг. Ганина Т.В., Кулакова Т.В./ Учебно-методическое пособие. Рязань . 2018 г. 110 с.

References

1. Profile training as a condition of improving the quality of education // Profile schools, 2006. No. 18.
2. The concept of profile training at the senior level of General education, Moscow, 2002
3. Kulakova N.I. The role of educational profile excursion and tourist practice in the formation of practical skills of students training direction «Geography». In the collection: Geographical materials of the all-Russian scientific-practical conference. Ministry of education and science of the Russian Federation; Ryazan state University named after S. A. Yessenin. Ryazan, 2017. Pp. 55-58.
4. Kulakova N.I. The basis of cooperation between secondary and higher schools in the field of tourism industry/ proceedings of III Interregional scientific-practical conference of teachers and graduate students - Staraya Russa, 2012 Pp. 30 – 35.
5. Kulakova N.I. Excursion as one of the forms of organization of educational activity of students/ Materials of the IV all-Russian scientific-practical conference-Voronezh, 2013-P. 112-120.
6. Kulakova N.I. Excursion activity of students as one of the forms of training of professionals of tourist industry” / Materials of II International scientific-practical conference “Education and science in modern conditions” - Cheboksary, 2015Pp. 96 – 100.
7. Patriotic education of students through the work of the excursion. Journal “Sciences of Europe”, № 8. Pp. 17 – 22.
8. Formation of professionalism of the future Manager of tourism (for example, the study of the discipline “Organization of tour operator and travel Agency activities”). Kulakova N. And. The collection: Pedagogical education: challenges of the XXI century Materials of the VIII international scientific-practical conference devoted to the memory of academician V. A. Slastenin. In 2 parts. 2017. P. 162 to 167.
9. Preparation of students for professional activities in the field of tourism: theory and methods of organization of excursion services. Ganina T. V., Kulakova T. V./ textbook. Ryazan. 2018 110 p

Приложение 1.

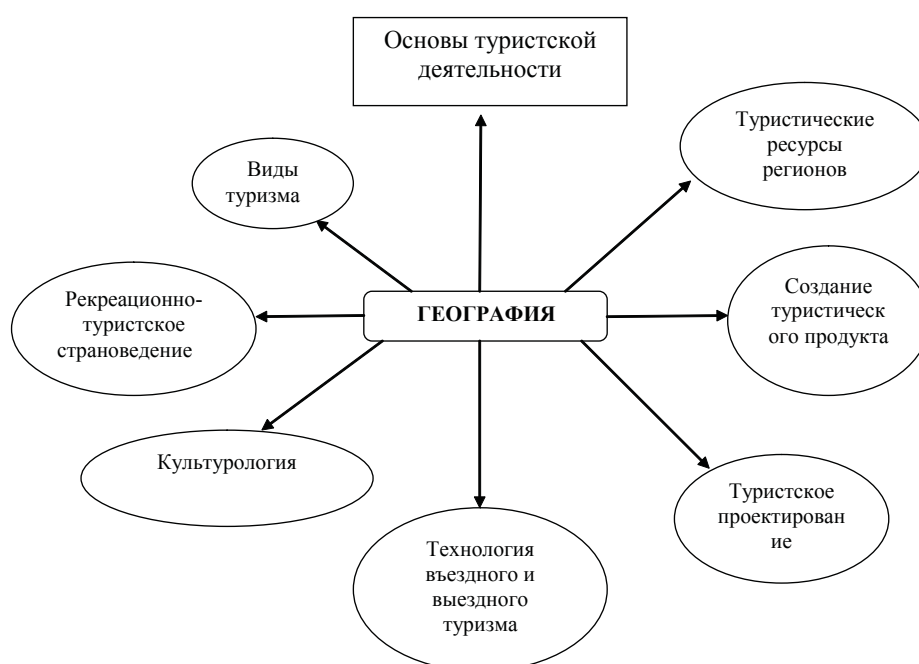


Рис 1. Связь географии с туристическими дисциплинами.

Приложение 2.

Вопросы анкеты

Какие профессиональные характеристики в сфере туризма Вы считаете наиболее важными:

1. Умения профессионально общаться с клиентом.
2. Необходимый психологический комфорт при общении с представителями гостиниц, ресторанов, транспортными предприятиями и музеями.
3. Знания нормативно-правовой документации национального и международного уровня, регулирующие договорные отношения в туризме.
4. Составление программы обслуживания и другую технологическую документацию тура.
5. Умение рассчитывать тур с учетом меняющихся параметров цен и географической составляющей.
6. Создания новых туристических продуктов с использованием современных технологий и методов проектирования.
7. Владение методами контроля и оценки качества туристских услуг, изменения удовлетворенности потребителей и персонала.

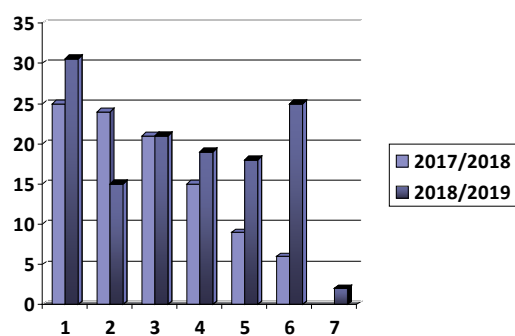


График 1. Сравнительные результаты анкетирования 2017/2018 - 2018/2019

УДК 378.14

UDC 378.14

КУРАСБЕДИАНИ З.В.

доцент кафедры физического воспитания, Юго-Западный государственный университет

E-mail: tim_077@mail.ru

СОЛОМЧЕНКО М.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики избранного вида спорта, Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева

E-mail: marin69@yandex.ru

KURASBEDIANI Z.V.

associate Professor of physical education, South-West state University

E-mail: tim_077@mail.ru

SOLOMCHENKO M.A.

Candidate of pedagogical, associate professor, department of theory and methodology of chosen sports, Orel state University named after I. S. Turgenev

E-mail: marin69@yandex.ru

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ РАБОТНИКОВ ТАМОЖЕННОЙ СЛУЖБЫ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ВУЗЕ

MODEL OF THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERSONAL QUALITIES OF CUSTOMS OFFICERS BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN HIGH SCHOOL

В статье представлена модель процесса формирования профессионально значимых личностных качеств работников таможенной службы средствами физической культуры и спорта в вузе, включающая три блока. Предложена экспериментальная программа для дисциплины «Физическая культура», повышающая уровень физической подготовленности и уровень сформированности профессионально значимых личностных качеств будущих работников таможенной службы.

Ключевые слова: модель, процесс, личностные качества, физическая подготовленность, студенты, таможенная служба, педагогические условия.

The article presents a model of the process of formation of professionally significant personal qualities of customs officers by means of physical culture and sports at the University, which includes three blocks. An experimental program for the discipline «Physical culture», which increases the level of physical fitness and the level of formation of professionally significant personal qualities of future customs officers, is proposed.

Keywords: model, process, personal qualities, physical preparedness, students, customs service, pedagogical conditions.

Специалист таможенной службы – это востребованная и популярная в России профессия. Работники таможенной службы призваны обеспечивать экономическую безопасность, общаться с различными людьми. Для получения данной специальности необходимо получить образование в профильном учреждении. К подготовке работников таможенной службы предъявляются особые требования, которые касаются личностных качеств и физической подготовленности. О развитии профессионально значимых качеств личности таможенников, профессиональной компетентности и совершенствовании профессионализма отмечалось в трудах авторов [1, 4, 5, 9].

Абитуриент, который выбирает данную специальность, должен оценить свои качества, слабые и сильные стороны личности. После поступления в высшее учебное заведение, необходимо получить качественное образование, в том числе и по дисциплине «Физическая культура». Во время вступительных испытаний сдается творческий экзамен по физической культуре. Все это показывает на актуальность нашего исследования.

В своей работе мы решили разработать модель процесса формирования профессионально значимых

личностных качеств работников таможенной службы средствами физической культуры и спорта в вузе (рис. 1). Процесс моделирования помогает определить объект исследования – профессиональную подготовку будущих работников таможенной службы в вузе. Особенности моделирования является то, что можно увидеть взаимосвязь элементов, положительные и отрицательные моменты процесса формирования качеств и скорректировать учебный процесс.

При разработке различных видов моделей большинство исследователей [2, 3] рассматривают целеполагание, содержание и особенности, оценку результатов. Можно предположить, что в этом прослеживается связь с основными требованиями к системе подготовки в вузовской практике. В нашем исследовании модель также условно можно подразделить на три основных блока: целевой, содержательный, оценочный. Практическая ценность модели заключается в отражении основных требований, которые предъявляются к специалистам таможенной службы, содержанием образовательного стандарта по данному направлению подготовки и программами дисциплин, отвечающими за качество подготовки.



Рис. 1. Модель процесса формирования профессионально значимых личностных качеств работников таможенной службы средствами физической культуры и спорта в вузе.

Целевой блок показывает необходимость постановки целей и задач в исследовании. Цель должна удовлетворять той или иной потребности. В данном случае при социальном заказе мы планируем получить специалистов таможенной службы со сформированными личностными качествами и хорошей физической подготовленностью. Цель должна быть достижимой, поэтому ее необходимо обеспечить средствами для ее осуществления – переход к содержательному блоку модели. Важное условие совершенства подготовки будущих работников таможенной службы – это выработки у них определенных умений решать свои профессиональные задачи.

В содержательном блоке основным инструментом для достижения цели являются педагогические условия, которые включают «совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса» [8].

В нашей работе педагогическими условиями могут выступать: хорошая организация по дисциплине «Физическая культура»; планирование содержательной стороны занятий; проводимые физкультурно-оздоровительные мероприятия; занятия в различных спортивных секциях; подбор средств и методов физического воспитания, приемлемых для профессиональной деятельности работников таможенной службы и т.д.

Оценочный блок модели отвечает за конечный результат, он показывает уровни сформированности профессионально значимых личностных качеств работников таможенной службы. Оценка проводится с помощью тестирования личностных качеств и уровня физической подготовленности. Личностные качества оценивались по следующим характеристикам с помощью бланковых тестов: интеллект, оперативная память, концентрация внимания, стрессоустойчивость, общительность, уверенность в своих силах. [2, 5]. Оценивались личностные качества по 10-бальной шкале. В исследовании принимали участие 96 студентов (60

юношей, 36 девушек), обучающихся по направлению подготовки «Таможенное дело». Данные представлены в таблице 1.

Полученные данные в таблице 1 свидетельствуют о среднем уровне сформированности личностных качеств студентов, которые обучаются по направлению подготовки «Таможенное дело». Такие качества как оперативная память и уверенность в своих силах оказались на низком уровне.

Таблица 1.

Оценка личностных качеств будущих работников таможенной службы

№/№	Личностные качества	Баллы (средний результат)	Уровень сформированности
1	Интеллект	5,27	средний
2	Оперативная память	3,34	низкий
3	Концентрация внимания	6,23	средний
4	Стрессоустойчивость	4,31	средний
5	Общительность	6,72	средний
6	Уверенность в своих силах	3,56	низкий

Физическая подготовленность оценивалась по следующим тестам: бег 2000м (девушки), 3000 м (юноши); Сгибание и разгибание рук из исходного положения – пор лежа от скамейки (девушки), подтягивание на перекладине (юноши); тест на гибкость; метание набивного мяча весом 1 кг на дальность; прыжок в длину; челночный бег 10 x 5 м; прыжки на скакалке за 1 мин; поднимание туловища из исходного положения лежа на спине, ноги не закреплены за 1 мин. Результаты представлены в таблице 2.

Результаты, представленные в таблице 2, показывают данные тестирования, которые свидетельствуют о низком уровне физической подготовленности студентов.

Для проведения исследования были сформированы две равноценные группы студентов по 20 человек: кон-

трольная и экспериментальная. Исследование проводилось в течение одного семестра. Контрольная группа занималась по общепринятой программе по дисциплине «Физическая культура». Для экспериментальной группы была разработана программа, включающая в занятия дополнительно единоборства (различные приемы борьбы, защитные действия и т.д.), правильное питание и ведение дневников самоконтроля. Питание подбиралось для студентов в зависимости от комплекции телосложения. Рацион питания обязательно записывался в дневниках самоконтроля. Со студентами велись разъяснительные беседы о значимости питания и занятий физкультурно-оздоровительной деятельностью для их будущей профессиональной деятельности. Специфика физкультурно-оздоровительной деятельности состоит в том, что молодой человек, занимаясь физическими упражнениями и поддерживая правильный распорядок дня, воздействует на свои физические и духовные качества. Единоборства помогают будущим работникам таможенной службы обрести уверенность в себе, защитить себя в сложных ситуациях профессиональной деятельности, повысить уровень физической подготовленности. При осмыслении технических приемов в единоборствах у студентов во время занятий необходимо формировать представление об этом двигательном действии [6, 7]. Для этого решаются три основные задачи: а) осмысление основ составляющих двигательного действия; б) составление определенного проекта решения двигательной задачи; в) выполнение двигательного действия, начиная от простых элементов к сложным.

Для лучшего освоения действий необходимо применять определенные методические особенности во время занятий: на начальном этапе исключить действие сбивающих факторов; оценивать психофизическое самочувствие занимающихся, чередовать нагрузку с интервалами для восстановления; не включать в занятие обучение более двум техническим приемам; взаимосвязь технического приема и уровня развития физических качеств. На занятиях в экспериментальной группе

применялись также совместные действия в группах, где осуществлялась поддержка и взаимопомощь членов группы, помощь в преодолении различных препятствий. Это помогало организовать совместные действия, развивать коммуникативные качества будущих работников таможенной службы.

В начале и конце семестра было проведено тестирование физической подготовленности студентов испытуемых групп. Данные представлены в таблице 3.

Результаты по физической подготовленности повысились в обеих группах, что свидетельствует об эффективности занятий по дисциплине «Физическая культура». В контрольной группе изменения произошли на 9,8 %, в экспериментальной группе – на 21,2 %, что свидетельствует о целесообразном подборе средств и методов для экспериментальной методики. Некоторые студенты экспериментальной группы показали результаты высокого уровня физической подготовленности.

Средства физической культуры также помогают развивать личностные качества для будущей профессиональной деятельности. Оценивались по предложенным тестам и личностные качества в испытуемых группах. Данные представлены в таблице 4.

В экспериментальной группе можно наблюдать более положительную динамику личностных качеств будущих работников таможенной службы, чем в контрольной группе (таблица 4). Это так же свидетельствует об эффективности экспериментальной методики занятий. Особенно повысились баллы в тестах на стрессоустойчивость и оперативную память.

Предложенная в нашем исследовании модель и экспериментальная программа для дисциплины «Физическая культура», повышающая уровень физической подготовленности и уровень сформированности профессионально значимых личностных качеств будущих работников таможенной службы, можно применять и для студентов других специальностей для формирования профессионально значимых личностных качеств.

Таблица 2.

Уровень физической подготовленности будущих работников таможенной службы

№/№	Тесты по физической подготовленности	Средний результат		Уровень сформированности
		Юноши	Девушки	
1	Бег 2000 м (девушки), 3000 м (юноши) (мин)	17,1	14,2	низкий
2	Сгибание и разгибание рук из и.п. упор лежа от скамейки (девушки), подтягивание на перекладине (юноши) (кол-во раз)	5,4	6,2	низкий
3	Тест на гибкость (см)	3,2	12,9	средний
4	Метание набивного мяча весом 1 кг на дальность (м)	9,7	5,3	низкий
5	Прыжок в длину (см)	194,5	162,2	низкий
6	Челночный бег 10 x 5 м (сек)	12,2	13,8	средний
7	Прыжки на скакалке за 1 мин (кол-во раз)	90,6	87,1	средний
8	Поднимание туловища из и.п. лежа на спине, ноги не закреплены (кол-во раз)	39,3	28,2	низкий

Таблица 3.

Динамика уровня физической подготовленности испытуемых групп

№/№	Тесты по физической подготовленности	Г Р У П П А	Средний результат в начале семестра		Средний результат в конце семестра	
			Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
1	Бег 2000 м (девушки), 3000 м (юноши) (мин)	КГ	17,3	14,2	16,8	13,6
		ЭГ	17,0	14,1	15,4	12,9
2	Сгибание и разгибание рук из и.п. упор лежа от скамейки (девушки), подтягивание на перекладине (юноши) (кол-во раз)	КГ	5,4	6,2	7,1	7,3
		ЭГ	5,2	5,9	9,2	12,1
3	Тест на гибкость (см)	КГ	3,2	12,9	5,1	13,2
		ЭГ	3,1	12,3	7,4	14,5
4	Метание набивного мяча весом 1 кг на дальность (м)	КГ	9,7	5,3	10,5	6,2
		ЭГ	9,3	5,4	12,7	7,3
5	Прыжок в длину (см)	КГ	194,5	162,2	202,6	166,8
		ЭГ	193,7	159,6	207,1	170,1
6	Челночный бег 10 х 5 м (сек)	КГ	12,2	13,8	11,8	13,1
		ЭГ	12,3	14,1	11,2	12,9
7	Прыжки на скакалке за 1 мин(кол-во раз)	КГ	90,4	87,1	100,3	89,7
		ЭГ	89,9	87,4	110,4	96,9
8	Поднимание туловища из и.п. лежа на спине, ноги не закреплены (кол-во раз)	КГ	39,3	28,2	40,6	32,3
		ЭГ	38,1	26,7	47,5	35,8

Таблица 4.

Оценка личностных качеств будущих работников таможенной службы в процессе исследования

№/№	Личностные качества	Группа	Баллы (средний результат) в начале семестра	Баллы (средний результат) в конце семестра
1	Интеллект	КГ	5,31	5,32
		ЭГ	5,26	6,24
2	Оперативная память	КГ	3,32	3,45
		ЭГ	3,38	6,26
3	Концентрация внимания	КГ	6,21	6,23
		ЭГ	5,97	6,35
4	Стрессоустойчивость	КГ	4,33	4,32
		ЭГ	4,32	7,34
5	Общительность	КГ	6,65	6,71
		ЭГ	6,71	7,23
6	Уверенность в своих силах	КГ	3,56	4,12
		ЭГ	3,28	5,89

Библиографический список

1. Баландин М.М. Методика повышения психологической устойчивости как профессионально-значимого качества сотрудника таможенных органов // Форум: методический сб. Вып. 9. М.: РИО РТА, 2001. С.58-60.
2. Веселков А.Ф. Отбор и оценка потенциальных возможностей руководящих кадров (резерва) // Кадровая служба и управление персоналом. 2004. N 5. С. 17.
3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность, неопределенность // Стандарты и мониторинг. 2002. №4. С.22-26.
4. Деркач А.А., Маркова А.К. Профессиограмма государственного служащего. М.: РАГС, 1999.
5. Мишин К.А. Развитие коммуникативных технологий дознавателей структуртаможенной службы: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007. 256 с.

6. *Педро Д. Дарбин У.* Дзюдо. Техника и тактика. М. Новыша. М. : изд-во «Эксмо», 2005. С. 96.
7. *Харрингтон П.* Дзюдо. Полное иллюстрированное руководство; пер. с англ. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2003. 400 с.
8. *Хушбахтов А. Х.* Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. 2015. №23. С. 1020-1022. — URL <https://moluch.ru/archive/103/23955/> (дата обращения: 01.02.2019).
9. *Шорников Л.И.* Формирование гражданственности в системе вузовской профессиональной подготовки специалистов таможенно-го дела: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2009.189 с.

References

1. *Balandin M.M.* Methods of improving psychological stability as a professionally significant quality of customs officers // Forum: methodical sat. Issue. 9. М.: RIO ROTA, 2001. P. 58-60.
 2. *Veselkov A.F.* Selection and evaluation of potential possibilities of the managerial personnel (reserve) // Personnel service and personnel management. 2004. N 5. P. 17.
 3. *Dahin A.N.* Pedagogical modeling: essence, efficiency, uncertainty // Standards and monitoring. 2002. No. 4. P. 22-26.
 4. *Derkach A.A., Markova A.K.* job analysis of the civil servant. М.: rags, 1999.
 5. *Mishin K.A.* Development of communicative technologies of investigations of the structures of the customs service]. ... kand. the course of studies. sciences'. М., 2007.256 p.
 6. *Pedro D. Darbin W.* Judo. Technique and tactics. М. Novye. М.: publishing house "Eksmo", 2005. P. 96.
 7. *Harrington P.* Judo. Complete illustrated guide to the; lane.from English. М. : fair-PRESS, 2003. 400 p.
 8. *Khushvakhtov A. H.* the Terminology of "pedagogical conditions" // the Young scientist. 2015. No. 23. P. 1020-1022. URL <https://moluch.ru/archive/103/23955/> (accessed: 01.02.2019).
 9. *Shornikov L. I.* formation of citizenship in the system of University training of customs specialists: dis. ... kand. PED.sciences'. Nizhny Novgorod, 2009.189 p.
-

ЛЕБЕДЕВА Ю.И.

преподаватель кафедры коррекционной педагогики,
ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования»
E-mail: leby79@yandex.ru

LEBEDEVA YU.I.

Lecturer at the Department of Correctional Pedagogy, OGBU
DPO «Kursk Institute for Educational Development»
E-mail: leby79@yandex.ru

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ON THE DEVELOPMENT OF PROJECT COMPETENCE OF AN TEACHER OF INCLUSIVE EDUCATION

В статье обобщен опыт подготовки педагогов к работе в инклюзивной среде в системе повышения квалификации курского института развития образования. Дано авторское определение термину «Проектная компетентность педагога инклюзивного образования». Сделан вывод о специфике использования личностно-ориентированного, деятельностно-процессуального и социально-ориентированного взаимодействия в формировании проектной компетентности у педагогов, работающих в инклюзивной среде.

Ключевые слова: педагог, проектная компетентность, инклюзивное образование, инклюзия, интеграция.

The article summarizes the experience of preparing educators to work in an inclusive environment in the advanced training system of the Kursk Institute of Educational Development. The author's definition of the term "Project competence of the educator of inclusive education" is given here. The conclusion about the specifics of using personality-oriented, activity-procedural and socially-oriented interaction in the formation of project competence among teachers working in an inclusive environment is made.

Keywords: educator, project competence, inclusive education, inclusion, integration.

Актуальность исследования вопросов компетентности специалистов различных направлений деятельности не вызывает сомнений. В педагогике развитие данного направления также является весьма актуальным и успешно разрабатываемым в последние годы.

Качественность подготовки и переподготовки педагога в условиях стремительного развития современного образования определяется его дальнейшей конкурентоспособностью. Огромную роль в осуществлении эффективной подготовки играет практическая ориентированность образовательного процесса. Формирование и развитие проектной компетентности педагога является мощным усиливающим фактором успешности педагога в дальнейшей прикладной деятельности.

Инклюзия и интеграция успешно внедряются в образовательный процесс организаций на всех ступенях: дошкольной, начальной, средней, средней профессиональной, высшей. Широкое распространение имеет опыт профессиональной подготовки педагогов в учреждениях среднего профессионального образования, высшего образования на уровнях бакалавриата и магистратуры. В сложившихся условиях очевидно, что необходима профессиональная подготовка педагогов к работе с особыми категориями детей и в системе повышения квалификации. Практический вектор данного вопроса был отработан в Курском институте развития образования, реализующем адресные дополнительные профессиональные программы для различных направлений педагогической деятельности.

Основными направлениями в формировании проектной компетентности у педагогов, работающих в системе инклюзивного образования и повышающих свою квалификацию, являются развитие креативного мышления, самостоятельности в принятии решений, способность организовать совместную коллективную деятельность, умение воспринимать и внедрять новшества. В центре системы образования находится активный и сознательно действующий по повышению собственной квалификации педагог, овладевающий основными компетенциями и в совершенстве владеющий технологией проектной деятельности.

Данный вопрос на разных уровнях и в различных направлениях рассматривали ряд ученых. Теоретические и методологические аспекты формирования будущего педагога изучали: И.А. Зимняя [3], Н.В. Матяш [5], А.В. Мудрик [6] и др. Прикладные аспекты формирования и развития проектной компетентности педагога инклюзивного образования в системе повышения квалификации в рамках своих научных исследований освятили Г.С. Вяликова [1], Е.В. Ефанова [2], Г.К. Селевко [7], Т.В. Тимохина [8] и др.

Термин «педагогическая компетентность» в большинстве исследований [1, 3, 6] трактуется как общая профессионально-личностная характеристика педагога, определяющая сформированность компетенций в области взаимодействия в образовательной среде.

Термин «педагог инклюзивного образования», в своей основе содержит такие ключевые аспекты, как деятельность с детьми с ограниченными возможностями

здоровья и инвалидностью, их социализация, адаптация к коллективу, дают возможность для формулирования понятия «проектная компетентность педагога инклюзивного образования».

Проектная компетентность педагога инклюзивного образования-профессионально-личностная характеристика, определяющая сформированность компетенций проблемного обучения для эффективного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

Проанализировав научно-педагогическую литературу по данной проблеме, были выделены направления, по которым целесообразно строить описание технологии проектной компетентности. Очевидно, что она будет варьироваться в зависимости от характера профессиональной и инклюзивной среды, степени введения особых детей в образовательную организацию, опыта работы педагога с инклюзивной группой детей, уровня его профессионализма, наличия развитых компетентностных знаний, умений и навыков по проектной деятельности и пр.

Многолетний опыт работы в системе повышения квалификации педагогов показал, что выбор технологии формирования проектной компетентности педагога инклюзивного образования зависит, прежде всего, от потребностей и возможностей самого педагога. На то, с помощью какой технологии формировать и развивать его проектную компетентность, влияют опыт работы, уровень овладения цифровыми технологиями, наличие свободного времени, заинтересованность и пр.

Г.К. Селевко в своем исследовании [7] выделяет следующие типы проектов: исследовательские, творческие, информационные, социально значимые, телекоммуникационные [7, с. 148].

В связи с данным опытом и на основе приведенной классификации были разработаны различные виды взаимодействия с педагогами, работающими в системе инклюзивного образования, в зависимости от целей, задач, потребностей самого педагога, условий, другой специфики.

Основной целью личностно-ориентированного взаимодействия с целью развития проектной компетентности является построение собственной уникальной технологии, предполагающей наиболее эффективную реализацию проекта с опорой на личностную уникальность и неповторимость как педагога, так и детей, социальной среды, в которой он работает.

Среди задач технологии личностно-ориентированного проектирования в формировании проектной компетентности педагога инклюзивного образования можно выделить:

- рассмотрение технологии проектирования как метода активации современного педагога с учетом его личностных качеств;
- формирование личностно-ориентированной проектной компетентности;
- анализ проекта с учетом индивидуальной специфики.

Ценностные ориентации заключаются в формиро-

вании проектной компетентности с учетом личностных качеств педагога, его индивидуальных особенностей, мотивации, предпочтений, которые находятся в центре развития всего проекта.

Методами формирования проектной компетентности с использованием личностно-ориентированного подхода в зависимости от целей и задач могут выступать: традиционные методы (организация деятельности, демонстрация, наблюдение, самостоятельная работа, стимулирование, мотивация деятельности и поведения, убеждение, поощрение и пр.); методы обучения решению творческих задач (метод алгоритмов, информационной поддержки, проект-анализ и пр.).

Многолетний опыт работы в системе профессиональной подготовки показывает, что методы и формы взаимодействия при выборе личностно-ориентированной технологии выбираются самим педагогом, но в некоторых случаях допустима тьюторская консультация. Эффективность в этом случае показывает применение методов из групп формирования сознания и убеждения. Особо хочется подчеркнуть необходимость педагогической поддержки тьютором педагога, активной позиции тьютора по оказанию помощи в выборе форм и методов проектирования.

Контроль как осуществление проверки эффективности в технологии личностно-ориентированного проектирования имеет свою специфику. Она заключается в доминирующей части самоконтроля педагога, который осуществляется по ранее запланированным точкам. Контроль, осуществляемый тьютором за реализацией проекта, должен быть систематичным, последовательным, всесторонним и объективным.

Методологическое содержание развития проектной компетентности педагога инклюзивного образования с помощью деятельностно-процессуального проектирования строится на алгоритме использования системы принципов и способов осуществления проектной деятельности с ориентацией на достижение определенного уровня, результата.

Целью деятельностно-процессуального взаимодействия является создание оригинальной технологии по заранее намеченному алгоритму, которая послужит средством достижения ожидаемого результата.

Среди задач, успешно реализующихся в деятельностно-процессуальном проектировании можно выделить:

- рассмотрение технологии проектирования как метода достижения педагогом ожидаемого результата;
- формирование деятельностно-процессуальной проектной компетентности;
- анализ проекта с учетом ориентации его на достижение результата.

В зависимости от целей, задач и содержания, методами формирования проектной компетентности в данном случае могут выступать: традиционные методы (групповое консультирование, обобщение и систематизация, метод обратной связи и т.д.); методы обучения решению творческих задач («Мозговой штурм», дидак-

тическая игра, метод ситуационного анализа, учебная дискуссия, тренинг и пр.).

Самой востребованной в современной педагогической практике, на наш взгляд, является социально-ориентированное взаимодействие в развитии проектной компетентности педагогов инклюзивного образования. Оно в полной мере отражает зависимость педагогического процесса от потребностей социума, осуществляется с ориентацией на его запросы и специфику, важную роль в формировании которых играют региональный компонент и ментальность.

Задачами освоения социально-ориентированного взаимодействия в формировании проектной компетентности педагога инклюзивного образования являются:

- рассмотрение технологии проектирования как метода решения социально значимых задач;
- формирование социально-ориентированной проектной компетентности;
- анализ проекта с учетом потребностей и специфических особенностей макросоциума и микросоциума.

Ценностные ориентации заключаются в формировании проектной компетентности с учетом потребностей и интересов субъектов социально-ориентированного проектирования, а также направленность на решение социально значимых задач.

Методами формирования проектной компетентности с использованием социально-ориентированной технологии в зависимости от целей и задач могут выступать: традиционные методы (методы взаимонаблюдения, взаимное компромиссное согласование, учебная дискуссия и т.д.); методы обучения решению творческих задач (имитационный, групповой Кейс-стади, коллективное решение творческой задачи, метод медиации, метод психологической активации мышления, игровое проектирование, творческие отчеты и пр.). Данные группы методов,

как правило, имеют комплексное применение.

В реализации проектной деятельности любого педагога существуют объективные и субъективные факторы. В инклюзивной деятельности из значительно больше, чем в других. Поэтому педагог, реализующий ФГОС в условиях инклюзии, должен ориентироваться не только на личность ребенка и его особенности, но и на специфику функционирования всей инклюзивной группы. Для реализации данного направления в рамках подготовки педагога предлагается его практическая деятельность по сплочению в группе и организации деятельности педагогов, включая педагогов, имеющих инвалидность.

Спецификой реализации социально-ориентированных проектов является создание конкурентной среды, в которой наиболее эффективно реализуется профессиональная подготовка. Расширяющиеся культурные и социальные контакты современного педагога требуют стойких наработанных коммуникативных умений и навыков.

Еще одной особенностью формирования у педагогов инклюзивного образования компетенций по реализации социально-ориентированных проектов является анализ внешней и внутренней среды образовательной организации, без которого невозможно осуществить деятельность. Данная компетенция формируется в основном путем предварительного прогнозирования и предупреждения возможных рисков.

Таким образом, развитие проектной компетентности педагога инклюзивного образования возможно с использованием личностно-ориентированного, деятельностно-процессуального, социально-ориентированного взаимодействия. В профессиональной подготовке важно учесть то многообразие факторов, влияющих на реализацию проекта и действующих в социуме микрорайона образовательной организации, города, страны.

Библиографический список

1. Вяликова Г.С. Педагогический потенциал современных образовательных технологий в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов // Педагогическое образование и наука. 2017. № 3. С. 96-99.
2. Ефанова Е.В. Роль современных педагогических технологий в формировании технологической компетентности у студентов университета // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. № 4-2. С. 41-45.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. N 5. 2002. С. 34-42.
4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика : учебник для студентов высших учебных заведений. М. : Изд-во РГСУ, 2013. 310 с.
5. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования М.: Издательский центр «Академия», 2016. 160 с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 442 с.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т.1. М.: Народное образование. 2005. 184 с.
8. Тимохина Т.В. Инклюзивное воспитательное пространство университета // Ученые записки Орловского государственного университета 2018. № 3. С. 383-387.

References

1. Iyalikova G.S. Pedagogical potential of modern educational technologies in the formation of professional competence of future teachers // Pedagogical education and science. 2017. No. 3. Pp. 96-99.
2. Efanova E.V. The role of modern educational technology in the formation of technological competence of university students // Psychology and Pedagogy: methods and problems of practical application. 2008. № 4-2. Pp. 41-45.
3. Zimnyaya I.A. Key competencies - a new paradigm of educational results // Higher education today. N 5. 2002. Pp. 34-42.
4. Mardahaev L.V. Social Pedagogy: a textbook for university students. M.: Publishing House of the RGSU, 2013. 310 p.
5. Matyash N.V. Innovative educational technology. Project training: a textbook for students of higher education institutions Moscow: Akademiya Publishing Center, 2016. 160 p.
6. Mudrik A.V. Social pedagogy. Training for stud. ped. universities / ed. V. A. Slastenin. M.: Publishing Center «Academy», 2003. 442 p.
7. Selevko G.K. Encyclopedia of educational technology. In 2 tons. T.1. M.: Public education. 2005. 184 p.
8. Timokhina T.V. Inclusive educational space of the university // Uchenye zapiski Oryol State University 2018. № 3. Pp. 383-387.

УДК [81'246.2:81:39]+81'36

UDC [81'246.2:81:39]+81'36

ЛЕГОСТАЕВА О.В.

кандидат педагогических наук, магистр зарубежного регионоведения, доцент кафедры 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 С УЧЕТОМ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ БИЛИНГВИЗМА. ТИПОЛОГИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE IN VIEW OF ETHNO-CULTURAL COMPONENT OF BILINGUALISM. TYPOLOGY OF GRAMMAR TASKS

Уважительное отношение к культуре другого этноса – необходимое условие мирного сосуществования уникальных лингвокультур и налаживания межкультурного диалога между народами. Билингвизм и его этнокультурная составляющая – реалия современного развития общества в эпоху глобализации. Одним из способов формирования вторичной языковой личности в условиях искусственного билингвизма являются двуязычные упражнения на примере имени прилагательного.

Ключевые слова: билингвизм, этнокультурная составляющая билингвизма, вторичная языковая личность, национальная идентичность, билингвальная образовательная среда, типология грамматических заданий.

A respectful attitude to the culture of another ethnos is a prerequisite for the peaceful coexistence of unique linguocultures and normalizing of intercultural dialogue between peoples. Bilingualism and its ethno-cultural component is the realia of modern development of society in the era of globalization. One of the ways to form a secondary linguistic personality under conditions of artificial bilingualism are bilingual exercises on the example of the adjective.

Keywords: bilingualism, ethno-cultural component, secondary linguistic personality, national identity, bilingual educational environment, typology of grammar tasks.

Билингвизм сегодня не столько модный тренд современности, сколько необходимое условие конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда. Изучение иностранных языков тесно связано со знанием и уважительным отношением к историческим, культурологическим, географическим особенностям других народов. Несмотря на то, что одним из приоритетов современной школы (средней и высшей) является билингвальное образование, его этнокультурной составляющей уделяется недостаточное внимание.

Коммуникативная функция языков обеспечивает межкультурное общение. В этом и состоит специфика двуязычия. Формирование культуры этноса и системы его духовных ценностей происходит в зависимости от условий жизни каждого конкретного этноса. Данное положение отмечается в работах С.А. Арутюнова, Ю.В. Бромлея, Г.Н. Волкова, Л.Н. Гумилева, В.И. Козлова, Н.Н. Чебоксарова и др.

Слово «билингвизм» происходит от двух латинских: *bi* – «двойной», «двойкий» и слова *lingua* – «язык». Таким образом, билингвизм – это способность владения двумя языками. В трудах по межкультурной коммуникации национальный язык любого народа рассматривается в контексте его функционирования в пространстве этноса и культуры, в двуязычной среде происходит про-

цесс взаимодействия двух культур («диалог культур»). Ю.М. Лотман отмечал, что «для возможности диалога необходимо еще одно условие: взаимная заинтересованность участников ситуации в сообществе и способность преодолеть семиотические барьеры» [13].

Как отмечает Д.Н. Дубинина, «этнокультурное образование – это новая категория, которая непосредственно связана с наукой этнологией».

В этнологии центральными понятиями являются изучение народов – этносов, их происхождение и закономерности развития, характер жизнедеятельности, культурные традиции и межэтнические взаимосвязи» [5].

Для нашего исследования также интересно определение, предложенное А.Б. Афанасьевой. Ученый отмечает, что «этнокультурное образование – целостный учебно-воспитательный процесс освоения содержания этнокультуры в деятельностном опыте, осознание преемственности в развитии культуры этноса (а в широком смысле и суперэтноса), понимание культурного многообразия, взаимодействия культур, общего и особенного в них» [1].

Уважительное отношение к культуре другого этноса – необходимое условие мирного сосуществования уникальных лингвокультур и налаживания межкуль-

турного диалога между народами в современном полилингвальном мире. Шаблонные представления или этнокультурные стереотипы входят в структуру этнокультурного образования. Они могут служить подсказками, своеобразными мостиками в чужую культуру. Именно этот вид стереотипов может помочь выйти за рамки «своего» привычного психологического, исторического, экономического, политического, географического мира и попасть в «чужое» непривычное для нас пространство.

При этом основная воспитательная функция образования выводится из «информационной концепции этноса» (С.А. Арутюнов, Н.Н. Чебоксаров и др.) и состоит из обеспечения процессов трансляции культуры. Культура тут рассматривается как система субъективных смыслов и ценностных ориентаций, как духовный потенциал. Именно она обозначает вектор и границы поведения субъектов (отдельных этносов) в обществе.

В структуру этнокультурного образования входят несколько компонентов: этнокультурологический, лингвистический, полиэтнический, историко-культурный, культурно-региональный, этнопсихологопедагогический [8]. Каждый из этих компонентов выполняет свою определенную функцию. Этнокультурологический компонент помогает понять свои истоки, корни и вместе с историко-культурным компонентом способствует развитию чувства патриотизма личности. Полиэтнический компонент направлен на формирование толерантности и уважительного отношения к ценностям других культур, на понимание этнической оригинальности других народов. Культурно-региональный компонент помогает личности осознать важность малой Родины в собственном жизненном опыте и пространстве и бережно относиться к родному краю. Этнопсихологопедагогический компонент позволяет реализовать этнокультурное образование как в аудиторном пространстве, на практических занятиях, так и во внеучебной деятельности. Само содержание этнокультурного образования предоставляет педагогу возможность варьировать учебный материал с учетом этнического состава класса и региональных особенностей.

Этнокультурное образование сориентировано на формирование системной идентификации и интериоризации этнокультурных и общечеловеческих ценностей. «Его структура представляет собой единство ценностно-ориентационного, рефлексивного и деятельностного компонентов. Выбор ценностных ориентиров, которые определяют, отношения индивида к окружающей действительности, непосредственно связан с ценностно-ориентационным компонентом. Осмысление обучающимися своего опыта отношений и построение собственной индивидуальной картины мира – с рефлексивным. Деятельностный компонент определяет проживание личностью собственной индивидуальной картины мира в активном преобразовании окружающей действительности» [5]. Гармоничное развитие этнокультурной личности возможно при функционировании всех трех компонентов.

«Таким образом, сущностная характеристика этнокультурной образованности выражается в усвоении личностью этнокультурного опыта, наличии эмоционально-ценностного к нему отношения, а также в способности личности пользоваться усвоенным опытом в различных сферах своей жизнедеятельности. Определяющую роль в этнокультурном образовании выполняет его аксиологическая составляющая, которая находит применение в таких аксиологических функциях, как трансляция культуры, сохранение своеобразия национальных обычаев и традиций, социализация индивидуума путем передачи морально-нравственных норм, системы духовных ценностей этноса, в культуре которого он воспитывается» [Там же].

Идеальная модель этнокультурного образования состоит в понимании единства в многообразии этносов и культур. Данный подход создает условия для формирования развитой в этнокультурном отношении личности, которая совмещает в себе знания и опыт нескольких уровней: этнического и полиэтнического, субэтнического и суперэтнического [1].

В эпоху глобализации вопрос о культурном разнообразии и национальной идентичности является как никогда актуальным. Многообразие культурных кодов и языков, с одной стороны, разрушает стереотипные, шаблонные представления народов друг о друге и о себе, а, с другой стороны, – препятствует налаживанию культурного диалога. «Межэтнические конфликты, набирающие силу в разных уголках планеты, являются не только политическими и экономическими, но и лингвистическими и культурологическими» [12].

В реальном времени пространство культуры в жизни современного человека можно охарактеризовать как поликультурное пространство. Это пространство чрезвычайно неоднородно «как в полиэтническом измерении, так и в субкультурном разнообразии социальных групп» [1]. А постоянное обращение личности к различным историко-временным пластам культуры открывает поистине неограниченные возможности этого пространства. Одним из ключевых свойств современной образовательной среды также является ее поликультурность, которая проявляется как в институциональной, так и во внеинституциональной (стихийной, неформальной) форме образования.

Значимую роль в поликультурном пространстве играет искусство. Однако, следует отметить, что в повседневном воздействии на человека превалирует лишь одна его составляющая – массовая культура, которая в свою очередь, транслирует нормы и правила западного мира. Именно во внеинституциональной образовательной среде: семья, неформальное общение, культура быта, досуга, человек чаще всего сталкивается с произведениями массового искусства.

В условиях глобализации, доминирования ценностей западного массового искусства нивелируется своеобразие национальных культур и происходит вестернизация уникального поликультурного пространства. Таким образом, нарушается баланс центро-

бежных и центристических сил культурного поля, и культура развивается не по эволюционной, а по скачкообразной траектории. Именно поэтому сегодня возрастает роль этнокультурного образования, которое выполняет охранительную функцию по отношению к национальному языку и культуре в эпоху информационной цивилизации.

В современных условиях существуют два подхода в преподавании этнокультуры: моноэтнический и полиэтнический. Оно (преподавание) осуществляется как целенаправленный процесс в институциональной среде (различные учреждения образования) и как стихийный процесс во внеинституциональной образовательной среде. Также этнокультурное образование может рассматриваться в узком и широком смыслах. В первом случае оно предполагает изучение и освоение обучающимися традиционной народной культуры, т.е. собственно этнокультуры. Таким образом, преобладает полиэлементность изучения монокультуры. Понимание этнокультурного образования в широком смысле подразумевает осмысление этнокультуры во взаимодействии различных культур (диалога культур), в их сопоставлении и обновлении в общем культурном пространстве. Здесь речь идет о поликультурности, об изучении своей культуры во взаимодействии с другими культурами.

Объектом изучения этнокультурного образования является этнокультура. Этот объект сам по себе интегративен. При работе с каждым элементом этнокультуры необходимо обращать внимание на весь комплекс взаимосвязей, свойственной этнокультуре как системе. К элементам этнокультуры можно отнести «хозяйственно-культурный тип экономики, предметы традиционного быта, религию, обычаи, традиции, обряды и праздники, эмпирические воззрения народа, народную психологию, этническую психологию и этноэтикет» [1]. Национальный язык и народная художественная культура также являются системообразующими элементами содержания этнокультурного образования. Такие элементы структуры как концепты или ценностные универсалии существуют в этнокультурах всех народов. Общность элементов этнокультуры позволяет применить сравнительно-сопоставительный подход в изучение разных этносов в условиях полиэтнического этнокультурного образования.

Человек воспринимает и взаимодействует с культурной средой посредством традиций. В этом случае традиция является механизмом реализации этнокультурного наследия в постоянно меняющемся мире. Обычаи и традиции помогают человеку осознать, ощутить опыт предшествующих поколений и поддерживать «связь времен». Одна из функций традиции – сохранение преемственности. Данная функция имеет важное значение для этнического самосознания, поскольку трансляция моделей поведения и системы ценностей, свойственных определенным народам, является залогом сохранения национальной идентичности этносов. В современных условиях многие традиции утрачиваются,

а уникальные культурные пространства нивелируются «под давлением» мировой глобализированной культурной среды. Вот почему усиливается роль образовательной среды как упорядоченной системы и роль педагога.

При обучении иностранным языкам необходимо уделять пристальное внимание как особенностям национальной культуры, так и реалиям зарубежного культурного пространства. Только в этом случае можно говорить о лингвистическом и культурологическом обогащении обучающихся в учебном процессе. С точки зрения этнокультуры язык – это не только средство общения, но и аккумуляция памяти, истории и культуры народа.

Билингвальная образовательная среда позволяет лучше понять этнокультурные особенности того или иного народа при изучении иностранных языков. Под билингвальной образовательной средой мы понимаем «социальные, экономические, политические, культурные, лингвистические, психологические условия, комфортные для овладения двумя языками» [9]. Билингвальная среда обеспечивает глубокое погружение личности в двуязычие. Следствием такого процесса является не только количественное и качественное улучшение языковой компетенции при обучении иностранным языкам, но и личностный рост самого обучающегося. Эту же идею высказывает О.Ф. Худобина, отмечая, что «в условиях билингвальной образовательной среды происходит не только усвоение второго языка и специальных знаний, но и личностный рост человека, находящегося в данной среде» [18]. Создание такой среды наиболее востребовано в регионах, являющихся в силу исторических, географических, экономических причин билингвальными, а в некоторых случаях и мультилингвальными. Канада, Индия, Швейцария, Мали – вот далеко не полный список стран с билингвальной и мультилингвальной образовательной средой в мировом масштабе. В передачах Российской Федерации мы выделим Татарстан, Башкирию, Якутию, Чувашию, Марий Эл, Мордовию, республики Северо-Кавказского федерального округа. Следовательно, в нашей стране мы говорим о национально-русском двуязычии (татарско-русском, башкирско-русском, марийско-русском и т.д.) как об основном типе билингвизма. При таком культурном, национальном, языковом многообразии необходимо учитывать этническую составляющую билингвизма и бережно относиться к культурологической картине мира каждого этноса. Игнорирование этих факторов заостряет проблему межэтнических и межличностных конфликтов.

В условиях полиэтнического пространства представителям разных национальностей и разных культур необходимо использовать язык-посредник, язык, который является общим для всех граждан многоязычной страны. В нашей стране таким языком является русский язык. «Специфика обучения в билингвальной среде обусловлена ограниченностью использования первого (нерусского) языка в бытовой и культурной сферах, в то время как второй (русский) язык активно используется в на-

учной, официально-деловой и других сферах общения. Доминирование русского языка приводит к изменениям на всех уровнях языковой системы национального языка и возникновению разного рода ошибок у билингвов: от незначительных нарушений в звуковом оформлении речи до грубых нарушений в лексико-грамматическом строе речи. Также необходимо учитывать явление интерференции, которое заключается в переносе особенностей родного языка в неродной (русский) язык» [9].

Вопросам выявления и описания особенностей процесса языкового развития индивида при изучении разных языков уделяется пристальное внимание в последнее время. Н.Е. Лысенко считает, что «теории вторичной (многоязычной) личности предполагают обращение к лингвистическому и речевому опыту в родном языке, изучение процессов взаимодействия языков (механизма билингвизма), межкультурной специфики ситуации общения» [14]. Формирование вторичной языковой личности происходит при изучении иностранного языка: усвоение правил, языковых элементов. В дефиниции Н.Д. Гальсковой вторичная языковая личность трактуется как «совокупность способностей человека к производству речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур» [4]. Продолжая свою мысль, Н.Е. Лысенко утверждает, что «вторичная языковая личность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого иностранного языка, т. е. «языковой картины мира» носителя языка и глобальной, концептуальной картины мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Речевое функционирование вторичной языковой личности зависит от уровня развития механизма билингвизма. Механизм билингвизма включает процессы производства, восприятия, понимания речевых произведений, принадлежащих к двум языковым системам» [14]. Билингвом является человек, «способный употреблять для общения две языковые системы» [3]. Понятие «билингвальной личности» не ограничивается только высокоразвитой языковой компетенцией. Р.Р. Замалетдинов утверждает, что «билингвальная личность владеет двумя системами языков и двумя национальными языковыми картина мира, а значит, и двумя национальными культурами» [6].

«Билингвизм рассматривается исследователями (В.Н. Комиссаров, И.А. Зимняя, Р.К. Миньяр-Белоручев, В.А. Аврорин, Л.В. Щерба) как знание двух языков, владения ими и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения. Во всех случаях билингвизм рассматривается как сложное, системное, внутриличностное образование, которое включает в себя определённую новую языковую (знаковую) систему, умение использовать её в ситуации общения, коммуникации (коммуникативный аспект). В этой системе кроме ситуативных значений и смыслов присутствуют и более широкие общекультурные представления и картины мира (социокультурный и лингвокультурный аспекты)» [10].

Н.В. Барышников одним из аспектов проблемы

взаимодействия родного и иностранного языков считает «минимизацию интерферирующего действия родного языка» [2]. «Различия между языковыми явлениями не всегда осознаются студентами, и они переносят в иноязычную речевую деятельность определённые речевые операции из речевой деятельности на родном языке. Отрицательное влияние навыков родного языка на формируемые иноязычные навыки является межъязыковой интерференцией. Для преодоления интерферирующего влияния родного языка учёные Л.В. Щерба [16], А.В. Ярмоленко [17], Я.М. Колкер [7] рекомендуют использовать сознательно-сопоставительный метод изучения иностранного языка. Сопоставление и дифференциация единиц языка в процессе речевого выбора важны для формирования билингвальной личности. Умение сопоставлять и дифференцировать языковые единицы в процессе порождения текста необходимы на всех языковых уровнях порождения: на грамматическом (выбор предложения той или иной структуры), на уровне текста (выбор типа текста, стиля, композиции в соответствии с замыслом)» [14].

Усвоение языка невозможно без обращения к культуре народа, и на протяжении многих лет ученые выявляют и изучают связи языка и культуры, в том числе в билингвальном аспекте. При этнокультурологическом подходе акцент также делается и на национальную культурную специфику и концептосферу, на все те лингвострановедческие реалии, которые делают изучаемую культуру отличной от нашей. Уважительное, толерантное отношение к языку и культуре других этносов – необходимое условие успешного и мирного существования не только в билингвальной среде, но и в современном поликультурном пространстве. Неудивительно, что знание нескольких языков и культур – объективное требование сегодняшнего дня для молодых специалистов на рынке труда.

«Во-первых, для того, чтобы понять ту или иную культуру через язык, необходимо выйти за рамки его лексики, грамматики и синтаксиса. Во-вторых, этот подход определяет понимание того, что, даже стремясь интегрироваться в другую культуру, изучая язык и используя другие средства адаптации, человек обретает не ту идентичность, которая характерна для представителей данной культуры, а новый тип идентичности, который не есть механический продукт старой и новой, а качественно совершенно иное образование» [15]. В этой связи этнокультурные стереотипы могут быть ступеньками, помогающими выйти за жесткие структурные рамки определенного языка, и позволить говорить на языке, минуя лингвистические, культурологические и даже психологические ловушки. Известен тот факт, что в ситуации общения 70% информации собеседник получает при помощи невербальных средств коммуникации (мимика, жесты, телодвижения, глаза, улыбка), 30% – при помощи фонетического оформления речи (интонация, тон, тембр) и только 10% сведений коммуникант приобретает благодаря своим вербальным умениям и навыкам. Следовательно, даже элементарные фоновые

знания о культуре другого этноса позволяют избежать неловких психологических ситуаций.

«Преподаватель не только организует учебный процесс, но и транслирует свои знания обучающимся. От его общекультурных и профессиональных компетенций зависит успешность и эффективность учебной деятельности. Этот факт во многом обуславливает высокие требования, предъявляемые к педагогам на современном этапе развития общества. В учебной аудитории полноценное общение на втором языке не реализуется в полной мере, оно лишь моделируется с большей или меньшей степенью успешности. При этом для двух сторон билингвальное общение в процессе обучения будет различным: для преподавателя – это полноценный билингвизм, для учащихся – билингвизм вынужденный, связанный с усилиями, напряжением воли, памяти, а также и органов речи в связи с наличием коммуникативных препятствий. Наиболее типичным вариантом общения будет тот, при котором иностранный язык является таковым и для учащихся, и для преподавателя» [Там же]. Говоря об этнокультурном образовании, педагогу необходимо погрузить обучающихся в учебный процесс так, чтобы каждая личность могла освоить как специфические этнокультурные нормы, так и цивилизационные нормы культуры.

Для развития коммуникативной компетенции с учётом этнокультурной составляющей билингвизма мы разработали типологию грамматических заданий [11] и представим из неё несколько двуязычных упражнений на примере имени прилагательного.

ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Задание 1. На рассуждение

Русский язык

Запишите слова «тёплый», «теплота», «теплеть». Обозначьте их суффиксы. Найдите среди них имя прилагательное. Докажите правильность своего ответа, рассуждая по плану:

1. На какой вопрос отвечает слово?
2. Что обозначает?
3. Какие морфологические признаки имеет?
4. Какой формальный показатель помогает опознать эту часть речи?
5. Чем сходны приведённые в упражнении слова?

Английский язык

Write down the words “warm”, “warmth”, “to get warm”. Find an adjective and name its suffix. Prove that you are right by answering the questions:

1. What does this word denote?
2. What helps you to define it as an adjective?
3. What morphological properties does it have?
4. What do all these words have in common?

Задание 2. На грамматический анализ и дифференциацию

Русский язык

А. Выпишите в один столбик имена существительные, в другой – имена прилагательные. Суффиксы при-

лагательных обозначьте.

Влажный, тишина, голубой, влажность, тихий, чистый, чернота, ароматный, сон, праздный, торжество, праздный, отчётливый.

Б. Выпишите в один столбик имена существительные, в другой – глаголы. Суффиксы существительных обозначьте. Как вы разграничиваете однокоренные имена существительные и глаголы?

Стирать, уборка, рисовать, стирка, убирать, варить, рисование, варенье, понимание, тратить, понимать, тратить.

В. Вставьте пропущенные буквы, обращая внимание на правописание суффиксов прилагательных (-ан; -ев; -ив; -лив; -чив; -ов; -еват; -оват; -ск).

Вол...вой, беж...вый, дар...витый, дел...вой, дом...витый, заболт...вый, находч...вый, луг...вой, прыщ...ватый, угл...ватый, щегол...ватый, глянец...вый, француз...ий, кож...ый, парч...вый, рыж...ватый, сланц...вый, морж...вый.

Английский язык

A. Divide the word into two columns: “Nouns” and “Adjectives”.

Name the suffixes of the adjectives.

Humid, reason, fashion, humidity, alive, pure, life, purity, reasonable, fashionable, economics, prudence, economic, prudent.

B. Divide the word into two columns: “Nouns” and “Verbs”.

Name the suffixes of the nouns.

Consult, theorize, lead, pay, theory, leader, payment, consultation, systematize, speech, system, pollute, speak, pollution.

C. Fill in the gaps, paying attention to suffixes of the adjectives (-al; -able; -ant; -ful; -ible; -ic; -ish; -ive; -ory; -ous; -some; -y).

Usu..., eas..., success..., econom..., balm..., reason..., fam..., luck..., harm..., wool..., satisfact..., trouble..., pleas..., use..., instruct..., person..., old..., sens...

Задание 3. На анализ и дифференциацию

Русский язык

Из предложенного набора признаков выберите те, которые характеризуют имя прилагательное.

Склоняется, спрягается, имеет число, имеет род, в предложении – определение, не является членом предложения, в предложении – обстоятельство.

Английский язык

Choose the word combinations that characterize the adjective in general.

Proper, has the category of number, denotes property of a subject, has the category of case.

Педагоги, воспитатели, преподаватели должны осознавать, что на результаты их деятельности влияют они сами, их творческое и терпеливое отношение к своеобразию развития обучающихся, а также учёт лингвистической, культурологической, этнокультурной и других составляющих такого сложного явления как

Билингвизм.

Библиографический список

1. Афанасьева А.Б. Актуализация этнокультурного образования в поликультурной среде современной школы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2011. №142. С. 134-143.
2. Барышников Н.В. Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. 2005. №5. С. 19-27.
3. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во МГУ, 1969. 170 с.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2004. 192 с.
5. Дубинина Д.Н. Основные направления развития стратегии этнокультурного образования детей дошкольного возраста в Беларуси [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/3921/1/Основные%20направления%20стратегии%20этнокульт.pdf> (дата обращения: 25.10.2017).
6. Замалетдинов Р.Р., Закирьянов К.З., Замалетдинова Г.Ф.К проблеме формирования билингвальной личности в нерусской школе // Филология и культура. 2016. №4(46). С. 35-43.
7. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. Рязань, 1997. 262 с.
8. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.
9. Легостаева О.В. Билингвальная среда в отечественной системе образования // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2018: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. С.191-193.
10. Легостаева О.В. Обучение билингвизму в условиях межкультурной коммуникации // Вопросы методики преподавания в вузе: Выпуск 3 (17). – СПб: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. – С. 288-297 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-bilingvizmu-v-usloviyah-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения 06.11.18)
11. Легостаева О.В. Развитие языковой компетенции студентов 1-го курса нефилологических специальностей при изучении имени прилагательного в русском языке с привлечением материала английского языка на основе функционально-семантического подхода // Монография. Орёл, Полиграфическая фирма «Картуш». 2013. С.125-128.
12. Легостаева О.В. Роль этнокультурных стереотипов в билингвальном образовании // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. Актуальные проблемы языковой подготовки в неспециальных вузах: материалы VI Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВО «Воронеж. гос. ун-т инженер. технол.». Вып. 5 (18). Воронеж, 2017. С. 92-99.
13. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство СПб, 2000. 704 с.
14. Лысенко Н.Е. Развитие языковой личности при обучении русскому и иностранному языкам в неязыковом вузе: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 Орел, 2006. 253 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/razvitie-jazykovo-lichnosti-pri-obuchenii-russkomu-i-inostrannomu-jazykam-v.html> (дата обращения 06.11.18)
15. Теоретический анализ подходов к проблеме изучения билингвизма [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://knowledge.allbest.ru/languages/2c0b65635a2ac68b4d53b88521216c36_0.html#text (дата обращения 06.11.18)
16. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 428 с.
17. Ярмоленко А.В. Способность к многоязычию. Л.: Ун-т. им. А.А. Жданова, 1962. 120 с.
18. Худобина О.Ф. Билингвальное образование как междисциплинарный феномен // Известия Волгоградского технического университета. 2005. №4(13). С.161-163.

References

1. Afanasyeva A.B. Actualization of Ethnocultural Education in the Multicultural Environment of Modern School // Izvestia of the RSPU named after A.I. Herzen. 2011. № 142. Pp. 134-143.
2. Baryshnikov N.V. Multilingvodidaktika // Foreign Languages at School. 2005. №5. Pp. 19-27.
3. Vereshchagin E.M. Psychological and Methodical Characteristics of Bilingualism. M.: Ed. MSU, 1969. 170 p.
4. Galskova N.D. Modern Methods of Teaching Foreign Languages: manual for teachers. 3rd ed. Moscow: ARCTI, 2004. 192 p.
5. Dubynina D.N. The Main Directions of the Strategy Development of Ethno-cultural Education of Preschool Children in Belarus [Electronic resource] – Mode of access: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/3921/1/Основные%20направления%20стратегии%20этнокульт.pdf> (accessed: 25.10.2017).
6. Zamaletdinov R.R., Zakiryaynov K.Z., Zamaletdinova G.f. On the Problem of the Formation of a Bilingual Personality in Non-Russian School // Philology and Culture. 2016. №4 (46). Pp. 35-43.
7. Kolker Y.M., Ustinova E.S., Yenaliyeva T.M. Practical Methods of Teaching a Foreign Language. Ryazan, 1997. 262 p.
8. Kraevsky V.V. General Principles of Pedagogy: Textbook for Students of High Education Institutions. Moscow: Publishing Center "Academy", 2003. 256 p.
9. Legostaeva O.V. Bilingual Environment in the National Education System // Trends in the development of education: teacher, educational organization, society 2018: materials Vseros. scient.-pract. conf. – Cheboksary: PH "Environment", 2018 – Pp.191-193.
10. Legostaeva O.V. Teaching Bilingualism in the Context of Intercultural Communication // Questions of Teaching Methods in High School: Issue 3 (17). –SPb: Publishing house Politehn. University, 2014. Pp. 288-297[Electronic resource] – Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-bilingvizmu-v-usloviyah-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (accessed: 06.11.18)
11. Legostaeva O.V. Development of the Language Competence of 1st Year Students of Non-philological Specialties in Studying the Adjective in Russian with the Use of the English Language Material on the Basis of a Functional-semantic Approach // Monograph. Orel, Printing Company "Kartush". 2013. Pp.125-128.
12. Legostaeva O.V. The Role of Ethnic-cultural Stereotypes in Bilingual Education // Modern Problems of the Humanities and Social Sciences. Actual Problems of Language Training in Non-specialized Universities: materials of the VI International Scientific and Practical Conference. FSBEI HE "Voronezh. State Un.-ty of Engineer. Technol.". Issue. 5 (18). Voronezh, 2017. Pp. 92-99.
13. Lotman Y.M. Semiosphere. SPb.: Art of St. Petersburg, 2000. 704 p.
14. Lysenko N.E. Development of Language Personality in Teaching Russian and Foreign Languages in Non-linguistic University: dis. PhD: 13.00.02 Orel, 2006. 253 p. [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/razvitie-jazykovo-lichnosti-pri-obuchenii-russkomu-i-inostrannomu-jazykam-v.html> (accessed: 06.11.18)
15. Theoretical Analysis of Approaches to the Problem of Studying Bilingualism [Electronic resource] – Mode of access: https://knowledge.allbest.ru/languages/2c0b65635a2ac68b4d53b88521216c36_0.html#text (accessed: 06.11.18)
16. Shcherba L.V. Language System and Speech Activity. L.: Nauka, 1974. 428 p.
17. Yarmolenko A.V. Ability to Multilingualism. L.: Ins. named after A.A. Zhdanov, 1962. 120 p.
18. Khudobina O.F. Bilingual Education as an Interdisciplinary Phenomenon // News of Volgograd Technical University. 2005. №4 (13). Pp.161-163.

УДК 378

UDC 378

ЛЫСАК О.Г.

старший преподаватель, кафедра технологии и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lisak.1970@mail.ru

LYSAK O.G.

Senior Lecturer, Department of Technology and Entrepreneurship, Orel State University
E-mail: lisak.1970@mail.ru

РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

THE ROLE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES

В статье рассматривается роль инновационных технологий в обучении математическим дисциплинам бакалавров профессионального обучения, как будущих преподавателей экономики в учреждениях среднего профессионального образования.

Ключевые слова: бакалавр профессионального обучения, инновационные технологии, математические дисциплины.

The article discusses the role of innovative technologies in teaching math disciplines of bachelors of vocational training, as future teachers of economics in institutions of secondary vocational education.

Keywords: bachelor of vocational training, innovative technologies, mathematical disciplines.

Большое значение в современном образовательном процессе имеет внедрение инновационных технологий. Обучение бакалавров математическим дисциплинам также нуждается в использовании этих технологий, так как они создают возможность активизировать деятельность студентов в процессе обучения, развить самостоятельность и мотивацию к изучению математики.

Проблема обучения студентов математике на непрофильных направлениях подготовки, которой является и подготовка бакалавров профессионального обучения (по отраслям), создать условия, способствующие обучающимся осмыслить важность математических знаний в их будущей деятельности в учреждениях профессионального обучения как преподавателей экономики.

Учитывая, требования ФГОС ВО по формированию профессиональных компетенций по данному направлению подготовки бакалавров, необходимо отметить, что у студентов, с направленностью подготовки – экономика и управление, должны быть сформированы конкретные знания, умения и навыки по математическим дисциплинам. Этому способствуют инновационные технологии, которые студенты учатся самостоятельно осваивать и в будущем уметь передавать накопленный опыт будущим ученикам СПО [1, 2].

В нашем исследовании, обращается внимание на внедрение в процесс обучения математических дисциплин в качестве инновационных технологий кластеры. Они позволяют, благодаря совокупности своих свойств, повышать эффективность и качество решения поставленных задач при конкретном виде деятельности. Существует два определения образовательного класте-

ра. «С одной стороны, образовательный кластер – это совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли. С другой стороны, образовательный кластер – система обучения и инструментов самообучения в инновационной цепочке наука-технологии-бизнес, основанная преимущественно на горизонтальных связях внутри цепочки. Стратегической целью создания кластера является повышение конкурентоспособности региона в области образования [3]».

В процессе обучения математическим дисциплинам кластер представляет собой группу студентов по направлению подготовки профессиональное обучение, осуществляющие совместную учебную деятельность, преследующие общие цели обучения, имеющие сравнительно одинаковый уровень готовности обучению математике.

Основным преимуществом кластера является возникновение эффекта синергии между его участниками. В целом, кластер представляет собой «объемную форму». Поскольку в задачу исследования входила необходимость конкретизации разработки и внедрения инновационных форм, методов и средств обучения математическим дисциплинам, из общего понятия «кластер обучения математике будущих педагогов профессионального обучения (по отраслям)», выделяем «кластер-площадку».

Под «кластер-площадкой» понимается: «механизм поддержки обучающихся для минимизации затрат времени поиска дидактической и методической информа-

ции, повышения индивидуальной мотивации, учебной деятельности и рефлексии, разработанный на основе ИТ-технологий». В этом случае «кластер-площадка» рассматривается, как компонент кластера и используется как одна из форм ИТ-технологий.

Составляющими компонентами кластер-площадки являются: методы, средства, содержание, которые направлены на развитие вариативного, креативного, творческого мышления студентов, что, в свою очередь, развивает способность самостоятельно повышать уровень мотивации к изучению математических дисциплин в соответствии со своей будущей профессией. Это происходит поэтапно, формируются необходимые профессиональные компетенции:

- на этапе ознакомления происходит обоснование сущности и задач изучения математики в вузе; значимость прикладного характера математики в обучении экономики и управления будущих специалистов в системе СПО;

- на учебно-методическом этапе студенты знакомятся с тематикой и методами работы в аудиторное время и ходе выполнения самостоятельных заданий, в том числе, посредством ИТ-технологий;

- на технологическом этапе в процессе обучения математическим дисциплинам активно реализуются инновационные информационные технологии, в целях систематизации математических знаний, стимулирования мыслительной деятельности студентов, развития креативности;

- на этапе рефлексии проводится самообобщение влияния информационных технологий в процессе обучения математическим дисциплинам на формирование будущего бакалавра как преподавателя экономики и управления в учреждениях СПО на непрофильных специальностях; самооценка накопленных математических знаний.

Как показывает исследование, обучение математическим дисциплинам с поэтапным внедрением ИТ-технологий, позволяет бакалаврам профессионального обучения:

- быть конкурентно способными, отвечать требованиям работодателей, быстро адаптироваться в преподавательском коллективе учреждения СПО;

- осознанно оценивать уровни своих знаний, чтобы рассматривать перспективу карьерного роста в образовательной организации;

- повышать свою квалификацию и получать дополнительное образование в магистратуре, аспирантуре, на факультете дополнительного профессионального образования и на курсах повышения квалификации.

Одним из современных инновационных средств, который предлагается к использованию как «кластер-площадка» – это разработанный автором образовательный сайт (<http://telushko.ru>). Структура авторского сайта:

- главная страница;
- краткие сведения о авторе;
- учебно-методические материалы: дидактиче-

ский материал (лекции, методические указания);

- тесты (тестовые задания, задачи);

- web -квесты; [4]

- результативный блок (проекты студентов, выполненные задания).

Формы web-квеста могут быть разными. Предлагаем веб-квест «Теория вероятностей. События. Вероятность событий», который использовался во время проведения эксперимента. Чтобы непосредственно обрисовать проблему, стоящую перед студентами, на мониторе отображается так называемое «центральное задание». Оно состоит из ряда задач:

- найти и произвести систематизацию полученной информации об истории, основных понятиях и прикладной направленности теории вероятностей;

- проанализировать решения предложенных примеров простейших задач по заданной теме, а также самостоятельно, по данному алгоритму решить ряд упражнений;

- произвести исследования, согласно выбранному направлению и оформить творческие проекты.

Становится понятно, что предметом исследования являются различные задачи, в том числе прикладной направленности, в которых необходимо определить вероятности случайных событий.

Далее, студенты знакомятся с ходом и порядком выполнения их работы. Дается пояснение:

- прежде всего, необходимо выбрать путь, по которому предстоит пройти web-квест и ознакомиться с главной задачей;

- следующий шаг – это изучение веб-ресурсов, согласно выбранного направления, которые указаны на странице при переходе по гиперссылке;

- затем, переходя по гиперссылке на очередную страницу, студентам предстоит ответить на поставленные вопросы, решить задачи и выполнить индивидуальное задание.

Отчет, о пройденном web-квесте, студенты представляют в виде презентации, доклада, сообщения и защищают собственный проект, согласно определенным критериям оценки.

В результате можно отметить, что использование ИТ-технологий в подготовке бакалавров профессионального обучения (по отраслям), оказывает значительное влияние на все компоненты учебного процесса:

- меняет характер, место и методы педагогического взаимодействия и обучаемых; меняет соотношение дидактических функций;

- позволяет применять более сложные обучающие программы и методики преподавания математических дисциплин;

- изменять методы и формы проведения учебных занятий с использованием компьютерных технологий.

В целом ИТ-технологии дополняют содержательный компонент обучения бакалавров профессионального обучения математическим дисциплинам, и тем самым, влияют на формирование профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Лысак О.Г. Роль информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке будущего педагога / О.Г. Лысак // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. Выпуск 2/ Под общ. ред. И.А. Есаян – Тула: ТулГУ «Педагогика». 2017. С. 67-71.
2. Лысак О.Г. Инновационные методы формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров / О. Г. Лысак, В.Н. Правдюк // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. Т.1, №3/ ФГБОУ ВО «Вестник ВГУ» 2017. С. 98-100.
3. Анисцына Н.Н. Инновационный научно-образовательный кластер как способ организации инновационной деятельности в вузе / Н.Н. Анисцына // Креативная экономика. 2010. № 4(40). С. 91-97.
4. Лысак О.Г. Роль WEB-квест технологий в изучении математических дисциплин на непрофильных факультетах / Лысак О. Г. // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки №1(78) 2018. С.267-269.

References

1. Lysak O.G. Perante knologi in formasidankomunikasidalampelatihanprofesionalcalon guru / OG Lysak // BeritaUniversitasNegeri Tula. Pedagogi. Edisi 2 / Di bawah total. ed. SayaYesayan Tula: TSU “Pedagogi”. 2017. Pp. 67-71.
 2. Lysak O.G. Metodeinovatifuntukmembentukkompetensiprofesionalsarjana masa depan / O.G. Lysak, V.N. Pravdyuk // Buletin Universitas Negeri Voronezh. Seri: Masalah Pendidikan Tinggi. T.1, №3 / FSBEI dari HE «Vestnik VSU» 2017. Pp. 98-100.
 3. Anissyna N.N. Penelitiandanklastependidikan yang inovatifsebagaicaramengaturkegiataninovasi di sekolahmenengah / N.N. Anissyna // EkonomiKreatif. 2010. № 4 (40). Pp. 91-97.
 4. Lysak O.G. Peranteknologipencarian-WEB dalamstudidisiplinmatematika di fakultas non-inti / Lysak O. G. // Catatanilmiah Orel State University. Seri: HumanioradanIlmuSosial №1 (78) 2018. Pp.267-269.
-

УДК 379.8

UDC 379.8

МОКЕЕВА Е.Ю.

кандидат экономических наук, доцент, кафедра экономики и управления, кафедра информатики и документоведения, Орловский государственный институт культуры

E-mail: rainbah77@yandex.ru

ПЧЕЛЬНИКОВА Н.Н.

аспирант направления подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки, профиль: теория, методика и организация социально-культурной деятельности Орловский государственный институт культуры

E-mail: n.n.avdeeva@yandex.ru

МОКЕЕВА Е.Ю.

Associate Professor of Economics and management, associate Professor of Informatics and records keeping, Orel state institute of culture

E-mail: rainbah77@yandex.ru

PCHELNIKOVA N.N.

Postgraduate student in the field of training 44.06.01 Education and pedagogical sciences, profile: theory, methodology and organization of socio-cultural activities,

Orel state institute of culture

E-mail: n.n.avdeeva@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

THE FORMATION OF CULTURAL SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS IN TODAY'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT

В статье рассматриваются вопросы активизации деятельности студенческой молодежи в современных социально-экономических условиях. Поднимается проблема необходимости разработки педагогической модели формирования навыков культурной самоорганизации досуга студенческой молодежи в процессе досуговой деятельности в соответствии с государственной молодежной политикой в Российской Федерации.

Ключевые слова: студенческая молодёжь, досуг, самоорганизация досуга, внеучебная деятельность, воспитательная работа.

The article considers questions of intensification of activities of student youth in modern socio-economic conditions. The problem of the need to develop a pedagogical model of formation of skills of cultural self-organization of leisure of student's youth in the process of leisure activities in accordance with the state youth policy in the Russian Federation is raised.

Keywords: students, leisure, self-organization of leisure, extracurricular activities, educational work.

Социально-культурная сфера включает в себе огромный потенциал активизации деятельности студенческой молодежи в соответствии с её реальными запросами и интересами. Досуг традиционно является одной из важнейших сфер жизнедеятельности молодежи, ключевым фактором её воспитания и развития, что сказывается на социальном самочувствии молодого поколения и на том, какие способности удалось развить и какими навыками самоорганизации овладеть. Рационально организованная структура досуга молодежи, несомненно, служит залогом для ее всестороннего и гармоничного развития.

Вплоть до перестроечного периода прошлого века социализирующая функция социальных институтов, сфера досуга молодежи была подвергнута тотальному контролю со стороны общества, действовали жесткие механизмы управления, цензура. Трансформации всех сторон жизни российского общества в современных условиях привели к изменению социокультурной ситуации во многих сферах, в том числе и в области досуга. В настоящее время роль и функции институтов социализации молодежи значительно трансформировались.

Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года утверждены распоряжением Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р (далее Основы) [5]. Согласно Основам, приоритетными задачами государственной молодежной политики являются: формирование системы ценностей с учетом многонациональной основы Российской Федерации; развитие просветительской работы с молодёжью, создание условий для самообразования молодежи; формирование ценностей здорового образа жизни; создание условий для реализации потенциала молодежи в социально-экономической сфере; создание благоприятных условий для молодых семей, направленных на всестороннюю поддержку молодых семей; формирование информационного поля, благоприятного для развития механизмов обратной связи между государственными структурами управления, общественными объединениями и молодёжью; повышение эффективности использования информационной инфраструктуры в интересах патриотического и гражданского воспитания молодежи.

На региональном уровне основные направления работы с молодежью отражены в Государственной Программе Орловской области «Молодежь Орловщины» на 2012-2020 годы» [4].

Говоря об общей ситуации социально-экономического положения молодежи в стране и регионах, следует отметить, что в последние годы удалось переломить ряд негативных тенденций и достичь его заметного улучшения. В частности удалось снизить показатель смертности среди молодежи, повысить интерес к ведению здорового образа жизни, снизить уровень безработицы молодых людей. Представители молодежи входят в число победителей и призеров международных спортивных соревнований, творческих конкурсов и олимпиад.

Вместе с тем существует тенденция нарастания негативного влияния целого ряда внутренних и внешних факторов, повышающих риски роста угроз ценностного, общественного и социально-экономического характера. Одним из проблемных факторов является деструктивное информационное воздействие на молодежь, вследствие которого в последнее время наблюдаются негативные примеры повышенной агрессивности в молодежной среде, национальной и религиозной нетерпимости, социального напряжения в обществе.

Безусловно, наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных творческих решений, способный оперативно реагировать на изменения внешней среды, воплощаемых в культурной деятельности.

Образование должно осуществляться в неразрывном единстве обучения и воспитания [1, с. 34]. В этом свете главной ценностью является личность обучающегося (студента), как ответственного человека, направленного на эффективное взаимодействие и самореализацию в общественной и профессиональной деятельности, обладающего развитыми творческими способностями, набором неповторимых индивидуальных качеств и уникального, индивидуального стиля деятельности, умениями принимать грамотные самостоятельные решения в нестандартных ситуациях, совершать осознанный выбор социально приемлемых действий и поступков.

Одним из инструментов решения вышеназванных проблем является формирование навыков культурной самоорганизации молодых людей, отвечающего потребностям общества, с одной стороны и интересам самой молодежи – с другой.

В сегодняшней социально-культурной ситуации молодежный досуг предстает как общественно осознанная необходимость [3, с. 283].

Формирование навыков самоорганизации досуга молодежи – важная проблема для теории и практики социально-культурной деятельности. [2, с. 4] Следовательно, необходимо наличие педагогической модели формирования навыков культурной самоорганизации досуга студенческой молодежи в процессе досуговой деятельности, основанием которой служит

социальный заказ общества, отраженный в Основах государственной молодежной политики Российской Федерации и программных документах регионального уровня [4; 5; 2, с. 15].

Педагогическая модель может быть представлена как целостный конструкт, состоящий из следующих взаимосвязанных блоков:

- *целевой блок*, включающий в себя социальный заказ общества, задачи формирования навыков культурной самоорганизации студенческой молодежи в процессе досуговой деятельности, функции модели формирования культурной самоорганизации молодежи;
- *организационно-процессуальный блок*, включающий организационно-педагогические условия культурной самоорганизации обучающихся; принципы формирования культурной самоорганизации; средства, формы и методы формирования культурной самоорганизации студенческой молодежи в процессе досуговой деятельности; содержание авторской педагогической программы формирования навыков самоорганизации досуга обучающихся;
- *критериальный блок*, характеризующий критерии, показатели и уровни сформированности культурной самоорганизации студентов в процессе досуговой деятельности.

Вышеперечисленные требования обуславливают определение *цели* – формирование у обучающихся навыков культурной самоорганизации в процессе досуговой деятельности. Поставленная цель и её теоретическая разработка позволяет выдвинуть основные *задачи* формирования культурной самоорганизации молодежи в процессе досуговой деятельности:

- информирование обучающихся о возможностях организации своего досуга в рамках вуза, города и области;
- стимулирование познавательной, творческой и социальной активности у студенческой молодежи;
- развитие организационно-волевых качеств у студенческой молодежи;
- организация досуговой деятельности молодежи в рамках воспитательной работы и кураторской работы в вузе.

Формирование культурной самоорганизации молодежи – сложный и многоаспектный процесс. Анализ сущности досуга студенческой молодежи, его потенциальных возможностей, своеобразия личности, места и роли в жизни общества, представляет возможным выделение *функций* молодежного досуга в контексте процесса его самоорганизации:

ценностно-ориентированная функция в процессе самоорганизации молодежного досуга заключается в осмыслении и закреплении норм поведения в обществе, формировании возвышенных идеалов и выработке системы ценностных предпочтений;

диагностико-регулирующая функция позволяет разделить результат сформированности культурной самоорганизации молодежи, выделить компоненты и определить сформированность каждого из них, кроме

того предполагает приведение модели и её компонентов в такое состояние, которое обеспечивает нормальное её функционирование;

коммуникативно-регулирующая функция связана с досугом, досуг – зона активного общения, разнообразного приобретения опыта общения, в процессе которого реализуются потребности молодых людей в контактах. К примеру, общаясь с разными группами, общностями людей, обучающиеся получают возможность для самоанализа и возможность изменения себя. Особенно продуктивно этот процесс протекает во время досуговых мероприятий (игровых программ, массовых праздников), где они могут выступать в различных амплуа;

рефлексивно-аналитическая функция заключается в рациональном проведении своего свободного времени, в восстановлении физического и психического здоровья, так как жизнь современной молодежи насыщена и требует от них физических, психических и интеллектуальных затрат, но в связи с этим досуг нельзя сводить к отдыху, следует говорить о самых разнообразных функциях досуга: от отдыха и развлечения до развития и самоорганизации;

познавательная функция в процессе самоорганизации досуга молодежи строится на основе познавательной деятельности, являющейся одной из основных в этом возрасте. В процессе удовлетворения познавательной потребности происходит знакомство с различными досуговыми видами деятельности, расширяется художественный кругозор, увеличивается объем знаний во всех сферах жизнедеятельности человека.

Формирование культурной самоорганизации у обучающихся должно обеспечиваться соответственным содержанием досуговой деятельности, направленной на формирование психологических установок на социально-культурную самореализацию в условиях досуговой деятельности, на выработку у них навыков рациональной самоорганизации досугового времени.

Организационно-процессуальный блок модели включает в себя педагогические условия формирования навыков самоорганизации досуга студенческой молодежи:

учет возрастных, индивидуально-личностных особенностей личности и комплексного использования методов социально-педагогического и психологического воздействия на эмоциональную сферу обучающихся по всему полю социально-культурной деятельности участников студенческой группы;

наличие насыщенной информационной и социально-культурной среды, а также подготовленных научно-педагогических кадров, способных активизировать потенциал студенческой молодежи;

использование интегративно-деятельностного подхода как теоретико-методологической основы процесса формирования навыков самоорганизации досуга студенческой молодежи;

использование современных технологий социально-культурной деятельности, направленных на социально-профессиональную адаптацию обучающихся в социуме,

их самореализацию и самоактуализацию;

разработку и внедрение комплексной программы по формированию навыков самоорганизации досуга молодежи.

Последняя основывается на реализации следующих принципов:

систематичности и последовательности в процессе самоорганизации досуга молодежи, предполагающего целесообразное осуществление этой деятельности на основе планомерного и последовательного сочетания непрерывности и взаимозависимости в работе вуза. В учебном заведении необходимо осуществлять деятельность по организации досуга в любое время на основе четко разработанной системы при условии единства целей и задач, разнообразия содержания, форм и методов воздействия всеобщности и доступности, т.е. возможность приобщения, вовлечения в сферу деятельности досуговых молодежных учреждений, в среду досуговых молодежных акций с целью удовлетворения творческих потенций, их досуговых запросов и интересов;

личностной направленности и дифференцированного подхода, предусматривающего учет индивидуальных запросов, интересов, склонностей, способностей, возможностей, психофизиологических особенностей и социальной среды;

социальной активности, означающий, что досуг может стать и могучим стимулом развития личности и превратиться в разрушительную силу. В этой связи особую актуальность приобретает вопрос о создании благоприятных условий в досуговой сфере для творческого развития, для их созидательной деятельности;

интегративности в самоорганизации досуга молодежи, ориентированного на культурное взаимодействие и взаимовлияние поколений. Он включает активную деятельность педагогов по передаче социальных знаний, опыта проведения разумного досуга, а также поддержание норм и традиций вне зависимости от возрастной общности и социально-образовательного учреждения;

коллективизма и добровольности, обеспечивающего высокий уровень достижений в любой индивидуальной и коллективной деятельности; данный принцип основывается на творческой активности, увлеченности и инициативе, поощрении, стимулировании;

деятельностного подхода в самоорганизации досуга молодежи, заключающийся в создании непринужденного эмоционального общения, отказ от жесткой регламентации жизнедеятельности молодого человека, обучение их способам самоорганизации и саморегуляции, необходимым для поэтапного движения к достижению задуманного рациональными способами с проявлением при этом определенной настойчивости;

патриотизма, являющегося одним из ключевых принципов формирования национального сознания у молодежи как одного из условий жизнеспособности молодого поколения, и обеспечивающего связь между поколениями, освоение и приумножение национальной культуры во всех ее проявлениях.

Реализация принципов самоорганизации молодеж-

ного досуга на практике по своим масштабам воздействия на личность выходит далеко за рамки досугового времяпрепровождения. Цель ее – разностороннее развитие личности, ее самореализация, осуществляемая на основе используемых средств, таких как: общение, индивидуальное консультирование, творческая деятельность, театры, музеи, туризм, волонтерская деятельность, спорт.

Достижение цели культурной самоорганизации обучающихся в процессе досуговой деятельности представляется возможным при условии использования различных форм и методов (групповых, индивидуальных, интерактивных) методами воспитания, социологического исследования, формирования самосознания личности, организации самообразовательной деятельности.

Критериальный блок модели включает в себя основные критерии, показатели и уровни сформированности культурной самоорганизации молодежи, которые могут быть представлены как: культурно-образовательный; потребностно-мотивационный; организационно-волевой; творческо-деятельностный уровни

Выделение данных критериев осуществляется на основе содержания процесса целостно-

го педагогического воздействия на познавательную, ценностно-мотивационную, коммуникативную и творческо-деятельностную сферу личности. При этом уровни сформированности культурной самоорганизации молодежи выступают как своеобразные ступени перехода от низкой к более высокой степени проявления параметров культурной самоорганизации как интегративной личностной характеристики.

Главной задачей культурной самоорганизации студенческой молодежи в современной образовательной среде является достижение результата, которым является высокий уровень сформированности у обучающихся культурной самоорганизации в процессе досуговой деятельности, при этом, чем выше показатель выраженности критерия, тем больше сформировался навык культурной самоорганизации в процессе досуговой деятельности.

Процесс формирования навыков культурной самоорганизации студенческой молодежи должен содействовать формированию таких досуговых стратегий, которые в большинстве своём были бы ориентированы на всестороннее и гармоничное развитие молодежи исходя не только из их собственных интересов и потребностей, но и требований современного общества.

Библиографический список

1. *Запесоцкий А.С.* Философия образования и проблема современных реформ // Вопросы философии. 2013. №1.
2. *Пальцева О.П.* Организационно-педагогические условия формирования навыков самоорганизации досуга студенческой молодежи: автореф. дис. канд. пед. наук. Тамбов, 2006. 22 с.
3. *Панфилова Е.В.* Ценности культуры досуга студенческой молодежи: результаты исследования // Молодой ученый. 2012. № 8. С. 278-283.
4. Постановление Правительства Орловской области от 29 декабря 2012 года № 520 «Об утверждении Государственной Программы Орловской области «Молодежь Орловщины» на 2012-2020 годы» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (Дата обращения: 16.01.2018 г.)
5. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 N 2403-р Об утверждении Основ государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (Дата обращения: 16.01.2018 г.)

References

1. *Zapesotsky A.S.* Philosophy of education and the problem of modern reforms // questions of philosophy. 2013. №1.
2. Organizational and pedagogical conditions of formation of skills of self-organization of leisure of students: author. dis. kand. PED. sciences. Tambov, 2006. 22 p.
3. *Panfilova E. V.* Values of leisure culture of students: results of research. Young scientist. 2012. № 8. Pp. 278-283.
4. Government resolution of the Orel region dated 29 December 2012 № 520 “On approval of the State Program, Oryol region “Youth Orlovskichiny” for the years 2012-2020” [Electronic resource] / access Mode: <http://www.consultant.ru> (date accessed: 16.01.2018 G.)
5. The decree of the RF Government dated 29.11.2014 N 2403-R On approval of the Fundamentals of the state youth policy of the Russian Federation for the period till 2025 [Electronic resource] / access Mode: <http://www.consultant.ru> (date accessed: 16.01.2018 G.)

УДК 378

UDC 378

РАК Е.В.

аспирант, Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского

E-mail: a-rak@mail.ru

КУЗЬМЕНКО А.А.

кандидат биологических наук, доцент, Брянский госу-
дарственный технический университет

E-mail: Kuzmenko-Alexandr@yandex.ru

НАУМЧЕНКО С.А.

Федеральный координатор Молодежных парламентов
по Центральному Федеральному округу. Представи-
тель Брянской области в Молодежном парламенте при
Государственной Думе Федерального Собрания РФ

E-mail: naumchenko.sergei@mail.ru

RAK E.V.

Post-graduate of Bryansk State University named after
I.Y.Petrovsky

E-mail: a-rak@mail.ru

KUZMENKO A.A.

Associate Professor, Candidate of Biological Sciences,
Bryansk State Technical University, Bryansk

E-mail: Kuzmenko-Alexandr@yandex.ru

NAUMCHENKO S.A.

Federal Coordinator of Youth Parliaments for the Central
Federal District. Representative of the Bryansk region in the
Youth Parliament at the State Duma of the Federal Assembly
of the Russian Federation.

E-mail: naumchenko.sergei@mail.ru

СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙН

THE STRUCTURE OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE FUTURE TEACHER IN THE FIELD OF DESIGN

В данной статье рассмотрена структура информационно-коммуникативной компетентности будущего преподавателя в области дизайн. Сформирована модель информационно-коммуникативной компетентности. Выявлена компонентная модель информационно-коммуникативной компетентности будущего преподавателя в области дизайн. Описаны компоненты, входящие в состав информационно-коммуникативной компетентности: мотивационно-ценностный, деятельностный, творческий, рефлексивный.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная компетентность, структурная модель, компонентный состав, мотивационно-ценностный компонент, деятельностный компонент, творческий компонент, рефлексивный компонент.

This article describes the structure of information and communication competence of the future teacher in the field of design. A model of information and communication competence has been formed. The component model of information and communication competence of the future teacher in the field of design is revealed. The components that are part of information and communicative competence are described: motivational and value, activity, creative, reflective.

Keywords: information and communicative competence, structural model, component composition, motivational and value component, activity component, creative component, reflexive component.

Изучение исследовательских работ отечественных ученых (А.А. Ахayan, М.Ю. Богданова, Е.А. Востриковой, Е.К. Хеннер и др.), которые посвящены проблемам информационно-коммуникативной компетентности, сделан вывод, что при формировании данной компетентности необходимо учитывать индивидуальную специфику деятельности определенной личности, в нашем диссертационном исследовании – деятельности будущего преподавателя в области дизайн [2, 3, 4, 5].

Целью профессионально-педагогического образования является становление личности, которая способна реализовывать себя в области начального профессионального образования и среднего профессионального образования, к реализации всех компонентов интегрированного образовательного процесса, к осуществлению профессионально-образовательных функций по подготовке квалифицированных специалистов [2, 6].

Формирование информационно-коммуникативной компетентности осуществляется в ходе работы с информацией информационными технологиями, сопровождаемой коммуникативным актом. Это формирует инвариантную часть ИК компетентности будущего педагога в области дизайн, которой владеют студенты до момента поступления в высшее учебное заведение и освоения профессиональной деятельностью. Вариативная часть формируется в вузе в ходе реализации профессиональных задач по средствам информационно-коммуникативных технологий. Но для формирования данной компетентности недостаточно знать только перечень компетенции ее составляющих. В качестве основополагающей модернизирующей силы для овладения компетентности выступает готовность субъекта к реализации информационно-коммуникативной деятельности, осуществлению профессиональных за-

Таблица 1.

Структурная модель информационно-коммуникативной компетентности будущего преподавателя в области дизайн.

Слагаемые информационно-коммуникативной компетентности						
Цели	Ценности	Коммуникации	Опыт информационно- коммуникативной деятельности	Информационно- коммуникативные знания	Информационно- коммуникативные умения	Информационно- коммуникативные навыки
Индивидуальная информационно-коммуникативная компетентность будущего преподавателя в области дизайн						
Собственный опыт будущего преподавателя в области дизайн				Готовность к решению профессиональных задач		
Базовые элементы						

дач, формированию профессиональных качеств. ИК компетентность будущего преподавателя в области дизайн представляет собой не только знания, умения и навыки информационно-коммуникативной деятельности, но и включает в себя опыт, который получил студент как в изучаемой, так и в других сферах деятельности [2].

В таблице 1 представлена структурная модель информационно-коммуникативной компетентности будущего преподавателя в области дизайн, разработанная на основе структурной модели индивидуальной компетентности обучаемого [8].

Основополагающим компонентом ИК компетентности личности будущего педагога является его способность к коммуникативному акту. В ее состав входит межличностное общение, а также все виды информационных связей и взаимоотношений. Ценности и цели характеризуют то, каким путем, студент приспосабливается к изменяющимся педагогическим и практическим ситуациям. Важным условием развития личности будущего преподавателя в области дизайн считаются структуры компетентностных знаний, умений и навыков, т.е. относящихся к информационно-коммуникативной деятельности.

В структурной модели информационно-коммуникативной компетентности в качестве базового элемента представлен накопленный опыт субъекта. В назначении и месте собственного опыта обучаемого состоит отличительные особенности процесса формирования компетентности от процесса познания окружающей действительности. В ходе формирования компетентности параллельно формируется личный опыт с приобретением новых знаний. Образование в опыте создает компетентность [1, с. 7].

Из этого следует что, выявление опыта состоит как в осуществлении деятельности и получении результата, так и в том, чтобы проанализировать их, сформировать предметную деятельность и придать ее результату определенный характер. Чувства и переживания, которые испытывает будущий преподаватель в области дизайн, помогают оценить и находить индивидуальный смысл процесса и результата деятельности, рефлексировать свой полученный опыт, делать его значимым для себя [2].

Компонентный состав информационно-коммуникативной компетентности разно вариативно из-

ложен в научных трудах исследователей. С.В. Тришина рассматривает структуру компетентности как социальный опыт и выделяет четыре общих элемента такие как: имеющиеся знания о мире и способах деятельности; практический опыт реализации известных способов деятельности, которые осуществляются в умениях и навыках субъекта, усвоивший этот опыт; опыт творческой исследовательской деятельности, который приобретает свою значимость в готовности решения новых задач, поставленных перед личностью и опыт воспитанности потребностей, мотивации, обуславливающих индивидуальное отношение личности к миру и его системе ценностей [7]. А.А. Ахьян, О.А. Кизик среди компонентов (умений) информационно-коммуникативной компетентности выделяют, субъект – субъектную деятельность, которая проявляется при выполнении тех или иных действий, а также компоненты, которые обеспечивают исполнение видовых действий в субъект – ресурсной деятельности [4]. Исследователи В.В. Котенко и С.Л. Сурменко, как и многие другие, выдвигают четыре компонента: ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и педагогическая рефлексия.

В нашем исследовании, опираясь на структурно-функциональную модель ИК компетентности и компетенций, входящих в ее состав, мы выделяем следующий перечень компонентов, составляющих структуру информационно-коммуникативной компетентности будущего преподавателя в области дизайн (таблица 2): мотивационно-ценностный, творческий компонент, деятельностный компонент, рефлексивный компонент. Ядром в данной структуре является инвариантная часть информационно-коммуникативной компетентности, будущего преподавателя в области дизайн. Ее приобретение осуществляется в процессе становления личности, а вариативная часть в период образовательного процесса и будущей профессиональной деятельности [2].

Компонентный состав информационно-коммуникативной компетентности будущего преподавателя в области дизайн носит сугубо теоретический характер и используется на практике для оценки уровня сформированности данной компетентности. Не существует определенной грани между умениями, формирующими разные компоненты. Напротив, многие умения параллельно относятся и к другим компонентам.

Таблица 2.

Компонентная модель информационно-коммуникативной компетентности будущего преподавателя в области дизайн.

Мотивационно-ценностный компонент	Инвариативная часть информационно-коммуникативной компетентности	Деятельностный компонент
Творческий компонент		Рефлексивный компонент

Например, умение осуществлять поиск и отбор аналогово-информационных ресурсов по дизайну, умение осознано выстраивать итоги своей профессиональной деятельности, одновременно относиться к рефлексивному компоненту и к деятельностному компоненту, отражающему способность использовать новые информационные технологии для работы с аналоговой информацией. В таблице 3 показано соотношение структурной и компонентной моделей ИК компетентности будущих преподавателей в области дизайн.

Мотивационно-ценностный компонент первоначально включает мотивы, цели, потребности в профессионально-педагогическом обучении, самореализации. Он подразумевает наличие интереса к информационно-коммуникативной деятельности: потребности личности в знаниях, в овладении эффективными способами организации информационно-коммуникативной деятельности; а также готовность личности к ее осуществлению.

Творческий компонент включает в себя возможность генерировать огромное количество идей и задумок, отличающихся креативностью; нацеленность

предоставлять оригинальные решения, способность угадывать современные тенденции и реализовывать прогноз в практической и проектной деятельности; обладание креативным и образным мышлением, а также, критически мыслить использовать только правильные и необходимые решения; умение выстраивать ассоциативные ряды и аналогии, способность выходить на уровень абстрагирования; творческое проявления индивидуальных характеристик личности в ИК компетентности.

Деятельностный компонент включает умения, навыки, опыт применения средств ИК технологий. Содержит опыт творческой задачи, выбирать и применять индивидуальные инструментальные средства для их реализации.

В данном компоненте коммуникативная деятельность направлена на формирование межличностных отношений (реальных и виртуальных). Информационная деятельность предполагает организацию совместной (деятельность, возникающая в процессе педагогических ситуаций), а также индивидуальной деятельности при работе с аналоговой информацией в области дизайн.

В деятельности будущего преподавателя в области

Таблица 2

Соотношение структурно-функциональной и компонентной моделей информационно-коммуникативной компетентности будущих преподавателей в области дизайн

Компоненты информационно-коммуникативной компетентности	Слагаемые информационно-коммуникативной компетентности	Показатели сформированности информационно-коммуникативной компетентности
Мотивационно-ценностный	– Цели; – ценности	– Проявление интереса в овладении аналоговой информацией в области дизайн; – мотивация познания
Творческий	– Информационно- комму- никативные знания	– Знание об источниках информации в области дизайн; – знание о методах работы с аналоговой информацией в области дизайн; – знание о способах демонстрации информации в области дизайн.
Деятельностный	– Коммуникации; – Информационно- коммуникативные умения; – Информационно- комму- никативные навыки	– Владение методами получения, хранения и обработки и передачи информации в области дизайн; – применение метода системного анализа в работе с информацией в области дизайн; – умение осуществлять поиск аналоговой информации в области дизайн; – умение использовать ИКТ технологии в работе с источниками знаний; – способность самоорганизации в работе с информацией в области дизайн.
Рефлексивный	– Опыт информационно- коммуникативной деятельности	– Рефлексия информационно- коммуникативной деятельности; – умение дифференцированно оценивать информацию в области дизайн и осуществлять ее выбор.

дизайн, деятельностный компонент включает также умения проконсультировать, обсудить проект, программу, принять участие в создании совместных проектов, выступить с отчетом, докладом на педагогическом совете, научной конференции.

В структуре ИК компетентности нами выделен *рефлексивный компонент*, который дает возможность выявить уровень понимания собственной значимости, ответственности за результаты своей информационно-коммуникативной деятельности, самореализации в профессиональной деятельности. Рефлексивный компонент проявляется в способности самоорганизации в реализации информационно-коммуникативной деятельности, умении осознанно контролировать результаты своей деятельности: сформированность таких

качеств и свойств, как креативность, инициативность, ассоциативность, уверенность в себе, склонность к самоанализу, критическому и инновационному прогнозированию результатов своей деятельности, а также профессионально-значимых знаний, умений, навыков, является основополагающим для будущего педагога в области дизайн [9, с. 38].

Становление каждого компонента информационно-коммуникативной компетентности будущего преподавателя в области дизайн первоначально связано с развитием его индивидуальных характеристик и свойств как части целостной системы. Рефлексивный компонент является основополагающим и занимает лидирующие позиции в системообразующем цикле.

Библиографический список

1. *Абросимов А.Г.* Информационно-образовательная среда учебного процесса в вузе. М.: Образование и Информатика, 2004. 256 с.
2. *Афанасьева Н.А.* Ситуативные задачи как средство формирования информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Афанасьева Нина Александровна; [Место защиты: Брян. гос. пед. ун-т им. И.Г. Петровского]. Брянск, 2012. 157 с. : ил. Теория и методика профессионального образования
3. *Богданова А.В.* Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза с использованием технологии учебных полей: на примере подготовки бакалавров педагогики: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Богданова Анна Владимировна. М., 2011. 23 с.
4. *Витт А.М.* Развитие информационной компетентности у студентов технического вуза: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М.: РГБ, 2005. 178 с.
5. *Красильникова В.А.* Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие. М.: ООО «Дом педагогики», 2006. 231 с.
6. *Морковина Э.Ф.* Развитие информационной компетентности студента в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Оренбург, 2005. 212 с.
7. *Общая и профессиональная педагогика [Текст] / Под ред. В.Д. Симоненко: учебное пособие для студентов педагогических вузов* М.: Вентана-Граф, 2007. 368 с.
8. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской: ученик в обновляющейся школе. М.: ИОСО РАО, 2002. С.135-157.
9. *Хуторской А.В., Хуторская Л.Н.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования Вып. 1. [Текст] / Под ред. А.А. Орлова: проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. С.117-137.

References

1. *Abrosimov A.G.* Information and educational environment of the educational process at the university. M.: Education and Computer Science, 2004. 256 p.
2. *Afanasyev N.A.* Situational tasks as means of formation of information competence of the future teachers of vocational training: the dissertation ... The candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Afanaseva Nina Aleksandrovna; [Place of protection: Bryan. state ped. un-t them. I.G. Petrovsky]. Bryansk, 2012. 157 p. :il Theory and methods of vocational education
3. *Bogdanova A.V.* Formation of information and communicative competence of university students using technology of educational fields: the example of the preparation of bachelors of pedagogy: dissertation dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Bogdanova Anna Vladimirovna. M., 2011. 23 p.
4. *Witt A.M.* Development of information competence of students of a technical college: Dis. ...Cand. ped. Sciences: 13.00.08. M.: RSL, 2005. 178 p.
5. *Krasilnikova V.A.* Information and communication technologies in education: a textbook. M.: LLC "House of Pedagogy", 2006. 231 p.
6. *Morkovina E.F.* Development of student information competence in the educational process: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01: Orenburg, 2005. 212 c.
7. *General and professional pedagogy [Text] / Ed. V.D. Simonenko: textbook for students of pedagogical universities* Moscow: Ventana-Graf, 2007. 368 p.
8. *Khutorskoy A.V.* Key competencies as a component of the personality-oriented education paradigm [Text] / A.V. Khutorskoy: a student in a renewing school. M.: IOSO RAO, 2002. P.135-157.
9. *Khutorskaya A.V., Khutorskaya L.N.* Competence as a didactic concept: content, structure and design models Iss. 1. [Text] / Ed. A.A. Orlova: designing and organizing students' independent work in the context of the competence-based approach: Intercollegiate Sat. scientific tr. Tula: Tul publishing house. stateped. un-that them. L.N. Tolstoy, 2008. P.117-137.

УДК 372.881.111.1

UDC 372.881.111.1

САВЕЛЬЕВА О.Е.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра
английского языка, Смоленский государственный
университет

E-mail:oe.savelyeva@gmail.com

SAVELYEVA O.E.

Candidate of Pedagogic Sciences, associate professor
Department of the English language, Smolensk State
University

E-mail:oe.savelyeva@gmail.com

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОГОВОРЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ УПОТРЕБЛЕНИЮ АНГЛИЙСКИХ НАРЕЧИЙ

GRAMMATICAL DIFFICULTIES OF TEACHING ENGLISH ADVERBS TO RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS

Взяв за основу сопоставительный подход, автор рассматривает грамматические нюансы образования и употребления английских наречий, изучение которых русскоязычными школьниками может подвергаться межъязыковой интерференции. Выявлен и описан ряд языковых трудностей, которые могут вести к неправильному построению английских предложений с наречиями, а также предложены методические способы и приёмы того, как помочь учащимся преодолеть каждую из рассматриваемых трудностей.

Ключевые слова: межъязыковая интерференция, обучение английской грамматике, сопоставительный подход, положительный перенос, английские наречия

Based on the comparative approach the contributor investigates the grammatical peculiarities of the formation and usage of the English adverbs, which can undergo interlinguistic interference when studied by Russian-speaking students. The research reveals and describes a set of linguistic difficulties, which can lead to incorrect formation of English sentences with adverbs. The author suggests methodical ways for students to overcome each of the mentioned difficulties.

Keywords: interlinguistic interference, teaching English grammar, comparative approach, positive transfer, English adverbs.

Межъязыковая интерференция довольно часто является причиной языковых или речевых ошибок, допускаемых русскоговорящими учащимися при изучении английского языка. В особенности её влиянию подвержены учащиеся начального этапа, которые ещё не усвоили логику правильного построения английских предложений и автоматически склонны опираться на родные и понятные им структуры русского языка. Примером может служить пропуск глагола-связки *to be* в составном именном сказуемом в предложениях настоящего времени, неправильная постановка артикля, неправильный выбор видовременной формы глагола и т. п. В своей статье мы рассмотрим, как межъязыковая интерференция влияет на правильное построение и употребление русскоязычными школьниками английских наречий. Выбор этой грамматической темы обусловлен тем, что она среди прочих включена в программные требования по иностранному языку в 5 – 9 классах общеобразовательных школ: «Выпускник научится: ... распознавать и употреблять в речи наречия времени и образа действия» [5]. Нашей задачей будет проследить, какие трудности могут быть выявлены при сопоставлении структур русского и английского наречия, а также определить, каковы наиболее оптимальные пути преодоления этих трудностей и может ли быть использован положительный перенос для частичного или полного снятия таких трудностей.

Структура английского наречия в подавляющем большинстве случаев довольно проста для изучающего английский язык: к исходному прилагательному прибавляется суффикс – *ly*¹:

Slow – slowly, bad – badly, sad – sadly, wild – wildly, calm – calmly, usual – usually. n.

Исключения составляют супплетивные формы (*good – well*), а также наречия, совпадающие по форме с прилагательным: *fast – fast, far – far, low – low, long – long*:

He lives far from his office. His house is in a far district. Live long and prosper. It's a long story.

Есть ряд наречий, которые могут иметь как форму, совпадающую с формой прилагательного, так и форму с суффиксом – *ly*, при этом сохраняя одинаковое значение. Употребление таких наречий, как правило, не является предметом межъязыковой интерференции:

Bright / brightly, slow / slowly, quick / quickly, deep / deeply и др.

Также существует ряд английских прилагательных, оканчивающихся на – *ly*, которые не имеют производных наречий. Таких случаев сравнительно немного: в Британском национальном корпусе лишь несколько таких прилагательных превышают 1000 зафиксированных случаев использования: *costly* (1104), *friendly* (3866), *likely* (22798), *lively* (1412), *lonely* (1634), *lovely* (6000), *silly* (2620), *ugly* (1271), *unlikely* (5480). Ещё несколько подобных широко распространённых прилагательных,

в отличие от предыдущего ряда, имеют схожие наречия: daily (7405), weekly (2432), monthly (1950), early (33044) [8].

Особый случай составляют пары однокоренных наречий без суффикса – ly и с суффиксом – ly, имеющие разные семантические значения. К ним относятся такие наречия как:

Hard – hardly, close – closely, high – highly, late – lately, near – nearly.

К примеру:

Hard 1. сильно, интенсивно; энергично; 2. настойчиво, упорно; усердно; 3. твёрдо, крепко; накрепко; 4. тяжело, с трудом; 5. неумеренно, чрезмерно...

Hardly 1. едва; 2. едва, насилию, еле; почти не; 3. едва ли, вряд ли; 4. с трудом, с усилием, с напряжением; 5. резко; сурово; жестоко; несправедливо [1].

Итак, что касается формальной стороны образования английских наречий, мы приходим к выводу о следующих возможных трудностях для русскоязычного учащегося, вызванных межъязыковой интерференцией:

1. Супплетивная форма образования наречия *well* от прилагательного *good*. Считаем, что это относится к лексической, а не грамматической стороне изучения английского языка и что эта форма подлежит заучиванию и отработке подобно другим лексическим единицам. Ввиду этого в дальнейшем мы не будем принимать во внимание эту трудность;

2. Некоторые наречия не имеют суффикса – ly и совпадают с соответствующими прилагательными. Таких наречий немного, и их употребление, как правило, не препятствует правильному построению английских предложений русскоязычными школьниками;

3. Ряд английских прилагательных оканчивается на – ly и не образует производных наречий (*friendly, ugly*) тогда как в русском языке от прилагательных с подобным значением наречия образуются:

Он дружелюбно улыбнулся. Это была уродливо раскрашенная стена.

Безусловно, такие прилагательные дают повод для межъязыковой интерференции. Считаем целесообразным выделить подобные прилагательные (9 самых распространённых из них, см. выше) в отдельную категорию и заострять внимание учащихся на том, что в тех смыслах, которые передаются в русском языке с помощью наречия, эти прилагательные используются со словами *way, manner* и т. п.:

He smiled in a friendly way / manner. It was a wall painted in an ugly manner.

4. Пары однокоренных наречий с суффиксом – ly и без суффикса – ly, имеющих разные значения. Эти случаи мы также рассматриваем как повод для межъязыковой интерференции. Считаем методически целесообразным разрабатывать специальные языковые и речевые упражнения на разграничение значений таких наречий.

Например:

Divide the following sentences into two columns: those, which require the use of the adverb “hard”, and those with the adverb “hardly”:

Едва он вошёл в комнату, как зазвонил телефон. У нас почти не осталось хлеба, давай ходим в магазин. Те работники, которые усердно трудятся над повышением квалификации, получают надбавку к зарплате. Уже в ноябре сильно морозило, и озеро начало замерзать. Он повернулся и с силой ударил нападавшего по руке. Вряд ли кто-то ещё помнил этого когда-то знаменитого актёра.

Однако самой большой, на наш взгляд, трудностью для русскоговорящего учащегося будет определить, требуется ли ему в искомом английском предложении употребить наречие, или нужное слово должно быть прилагательным. В большинстве случаев это связано с тем, что в русском языке созвучны краткие прилагательные, оканчивающиеся на – о, наречия, оканчивающиеся на – о, а также слова, обозначающие категорию состояния, оканчивающиеся на – о:

Хорошо, когда есть друзья. Это пальто хорошо. Она хорошо готовит.

В данных случаях носителю русского языка не приходится задумываться, какую часть речи он употребляет, поскольку все они совпадают по форме. В английском языке, однако, в подобных предложениях приходится выбирать между употреблением слова *good* (прилагательное) и *well* (наречие):

It is good when you have friends. This coat is good. She cooks well.

Очень часто учителям приходится указывать школьникам на ошибку, когда вместо требующегося наречия они подставляют в предложение прилагательное *good*.

Грамматические правила на этот случай чётко объясняют, что прилагательное определяет существительное, а наречие тесно связано с глаголом или прилагательным / причастием. Когда речь идёт о кратком прилагательном, оно должно выполнять в предложении функцию предикатива (именной части сказуемого), тогда как наречие исполняет роль обстоятельства:

Пальто широко. Он смотрит на мир широко раскрытыми глазами.

Однако, на наш взгляд, далеко не каждый учащийся, не являющийся профессионалом в области филологии, может быстро и безошибочно определить, каким членом предложения будет искомое слово. К примеру, в русских безличных предложениях школьнику сложно наглядно выявить, определяет ли слово существительное или, например, глагол, а следовательно, решить, наречие перед ним или краткое прилагательное / категория состояния:

Мне хорошо. Хорошо, что это так. Болеет плохо. Читать хорошо. Хорошо читать хорошо.

В связи с вышесказанным, считаем целесообразным найти методически обоснованный прием, который позволил бы русскоязычному обучающемуся максимально иллюстративно проверять себя каждый раз, когда у него возникнет вопрос о выборе между употреблением прилагательного или наречия в английском предложении.

С нашей целью мы обратимся к явлению, обратному межъязыковой интерференции, а именно к положительному переносу, который определяется как «оправданный

и безошибочный перенос навыков пользования моделями, структурами родного языка в производстве речи на неродном языке (также и в теоретических представлениях) при их совпадении, прямой, полной соотносительности» [4]. На основе того факта, что в своей работе А.В. Щепилова применяет к явлению положительного переноса термин «фацилитация» [7], мы в своих исследованиях будем пользоваться понятием «фацилиатор», определяя его как грамматическую конструкцию родного языка учащегося, наиболее приближенную к эквивалентной грамматической иноязычной конструкции, служащую её наглядной иллюстрацией с целью обеспечить учащемуся опору для понимания и запоминания грамматических явлений иностранного языка [6].

Следующей задачей нашего исследования будет подобрать фацилиатор, наиболее адекватным образом способный отразить нюансы того, следует ли в английском предложении использовать наречие, или прилагательное. Иными словами, искомым для нас является перифраз или синоним, подстановка которого в исходное русское предложение позволит решить, какую часть речи нужно употребить.

Для построения такого фацилиатора попробуем не просто вернуть краткому прилагательному его полную форму, а использовать его в безличной фразе «представляется + прилагательное в творительном падеже», например: «представляется хорошим / плохим / сильным и т. п.». Считаем, что если при подстановке этой модели в исходное русское предложение высказывание будет иметь смысл, то учащемуся будет ясен тот факт, что при переводе такого предложения на английский язык требуется употребить прилагательное. Если высказывание не будет иметь смысла или этот смысл будет значительно искажен подстановочной моделью, то в эквивалентном английском предложении следует употребить наречие.

Проверим предположение, выбрав ряд предложений со словом «хорошо» (в качестве как наречия, так и прилагательного), зафиксированных в Национальном корпусе русского языка из аутентичных образцов письменной речи. Прежде всего, организуем всю выборку предложений по двум категориям: те, в которых «хорошо» является наречием, и те, в которых «хорошо» – краткое прилагательное или категория состояния:

1) Ребёнок может достаточно **хорошо** управлять своими чувствами и регулировать желания.

Налаженная работа таких центров позволяет функциональным подразделениям компании быстро почувствовать отдачу от **хорошо** организованной работы.

Обычно это **хорошо** проходит для сказок и сериалов.

Нарис. 5 **хорошо** заметно снижение внутрирегиональной миграции женщин в возрасте 18-19 лет.

Тогда придётся слить масло, **хорошо** вымыть сковороду.

Хорошо увлажнённая раз в неделю трава будет более крепкой и здоровой.

Хорошо помогают засыпать ежедневные «сон-

ные» ритуалы.

*Острота зрения связана ещё и тем, как **хорошо** глаз может разглядеть предметы, расположенные на разном расстоянии.*

2) На самом деле просто хочется, чтобы было **хорошо**.

*Не думаю, что это **хорошо**, если женщина жертвует собой ради любимого.*

*Господи, как же **хорошо** нам было смеяться, всем вместе.*

*Уже пришла? Вот и **хорошо**.*

***Хорошо**, что у тебя есть мама с папой, и тебе не нужно снимать квартиру в Москве.*

*Кинозал по ту сторону экрана пуст, в нём сидят **хорошо** если пять человек.*

***Хорошо**, что спортом занимается – всё сгорает.*

*Учитывая ваш пост ниже, поясню – в ребёнке **хорошо** бы видеть человека.*

*Значит ещё каким-то зверям будет **хорошо** и просто жить.*

Обыватель, особенно из тех, кого радует не то, что тебе хорошо, а что соседу плохо, может спать спокойно.

*Старалась изо всех сил, думая, как **хорошо** будет вернуться в Панамку, бросить якорь и вновь вести тихую жизнь.*

*Если видимых причин для бессонницы нет, а проблема не исчезает, то **хорошо** попробовать вести дневник.*

Хорошо ему, – подумал Волк, – уши у него не растут, стыдиться нечего [3].

Подставляя вместо слова «хорошо» или сочетания «быть + хорошо» фразу «представляется хорошим» в соответствующем времени (факультативными словами могут быть слова «это», «то», «тот факт»), видим, что предложения первой категории лишаются смысла, либо смысл становится искажённым. Что касается предложений второй категории, то в подавляющем большинстве случаев перефразирование сохраняет оригинальный смысл высказывания, влияя лишь на его стилистическую окраску:

Не думаю, что (это) представляется хорошим, если женщина жертвует собой ради любимого.

Господи, каким же хорошим нам представлялось смеяться, всем вместе.

Уже пришла? Вот это представляется мне хорошим (фактом).

Представляется хорошим (то), что у тебя есть мама с папой, и тебе не нужно снимать квартиру в Москве.

Кинозал по ту сторону экрана пуст, представляет-ся хорошим (тот факт), если в нём сидят пять человек.

Представляется хорошим (то), что спортом занимается – всё сгорает.

Учитывая ваш пост ниже, поясню – в ребёнке представлялось бы хорошим видеть человека.

Значит ещё каким-то зверям будет представлять-ся хорошим и просторным жить.

Старалась изо всех сил, думая, каким хорошим бу-

дет представляться (то, чтобы) вернуться в Панамку, бросить якорь и вновь вести тихую жизнь.

Если видимых причин для бессонницы нет, а проблема не исчезает, то представляется хорошим попробовать вести дневник.

Как видно выше, исключения составляют три предложения, подстановка в которые предлагаемого фацилитатора приведёт к отсутствию в них смысла:

На самом деле просто хочется, чтобы было хорошо.

Обыватель, особенно из тех, кого радует не то, что тебе хорошо, а что соседу плохо, может спать спокойно.

Хорошо ему, – подумал Волк, – уши у него не растут, стыдиться нечего.

Считаем, что такие предложения коннотативно связаны с «чувствованием себя» и не подразумевают значения субъективного оценочного суждения, в отличие от всех остальных предложений:

На самом деле просто хочется, чтобы я / мы чувствовал(и) себя хорошо.

Обыватель, особенно из тех, кого радует не то, что ты чувствуешь себя хорошо, а что соседу плохо, может спать спокойно.

Хорошо он себя чувствует, – подумал Волк, – уши у него не растут, стыдиться нечего.

Заметим, что в подобных предложениях имплицитно или эксплицитно наблюдаем наличие косвенного дополнения в дательном падеже:

На самом деле просто хочется, чтобы (нам) было хорошо.

Обыватель, особенно из тех, кого радует не то, что тебе хорошо, а что соседу плохо, может спать спокойно.

Хорошо ему, – подумал Волк, – уши у него не растут, стыдиться нечего.

Считаем, что наличие в предложении такого дополнения при искомом слове, либо его мысленная подстановка, не влияющая на смысл высказывания, также может служить маркером того, что в искомая часть речи является прилагательным.

Особняком стоит ряд глаголов-связок, при которых требуется употреблять прилагательные. Наиболее релевантными с точки зрения возникновения межязыковой интерференции являются, помимо глагола *to be*, следующие глаголы-связки: *look, feel, smell, sound* (выглядеть, чувствовать себя, пахнуть, звучать). Употребление при этих глаголах прилагательного не соотносится с правилами русского языка, согласно которым с этими глаголами употребляются наречия.

Она прекрасно выглядит. She looks beautiful.

Целесообразнее всего, следуя за современными грамматистами, выделить этот ряд глаголов как отдельную категорию для запоминания. Мы не включаем в этот ряд глагол *to be*, поскольку мы проводим компаративный анализ с русским языком, а в русском языке в настоящем времени эквивалентный глаголу *to be* глагол *быть* в соответствующей личной форме зачастую пропускается. Мы также не включаем глагол *totaste*, потому

что его использование с прилагательным не вызывает интерференции со стороны русского языка, так как в русском языке с соответствующей фразой «быть на вкус» так же используется прилагательное:

Суп солёный на вкус. Рыба на вкус хороша.

Итак, пользуясь рядом обозначенных нами выше приёмов, проделаем одно из грамматических упражнений, предложенных учебником по английской грамматике Т.Ю. Дроздовой на тему употребления наречий [2].

4 (B, C) Translate into English

1. Ему было очень холодно. 2. Он говорил со мной холодно. 3. Её слова звучали холодно. 4. Они шли молча. 5. Она молча кивнула. 6. Она приятно улыбнулась. 7. Вы хорошо выглядите. 8. Дело идёт хорошо. 9. Хорошо, что они приедут. 10. Не бойся, ты сделаешь это. Это очень просто. 11. Вполне естественно, что ему не нравится такой план. 12. Она отреагировала совершенно естественно. 13. Ребёнок чувствовал себя очень плохо весь день. 14. Дом спроектирован плохо. 15. Он смертельно поbleднел. 16. Зверь упал замертво.

Итак, в предложении должно использоваться прилагательное, если

1) в него вместо искомого слова можно подставить фразу «представляется + прилагательное в творительном падеже» (с факультативными словами), либо

2) это слово связано с косвенным дополнением в дательном падеже (кому? чему?), либо

3) искомое слово определяет один из глаголов *выглядеть, чувствовать себя, пахнуть, звучать*.

Если ни одно из условий к предложению не применимо, то искомое слово является наречием.

Перечисленные приемы применимы к предложениям № 1 (есть дополнение «ему»), 7 (есть слово «выглядеть»), 9 (= Представляется хорошим то, что они приедут), 10 (= Это представляется очень простым), 11 (= Представляется вполне естественным то, что ему не нравится такой план), 13 (есть слово «чувствовать себя»). Именно в этих предложениях при переводе на английский язык должны быть использованы прилагательные. Что касается предложения № 16, то фразу «упасть замертво» следует, на наш взгляд, воспринимать как неделимую лексическую единицу и заучить её (*fall / dropdead*). Перефразировав русскую фразу как «упасть мёртвым», понимаем, что в предложении должно быть использовано прилагательное.

Таким образом, в ходе исследования мы приходим к следующим выводам:

1. Образование и употребление английского наречия русскоязычными школьниками сопряжено с явлением межязыковой интерференции.

2. Наибольшую сложность представляют следующие грамматические нюансы:

- наличие в английском языке ряда прилагательных, оканчивающихся на *-ly* и не образующих производных наречий, тогда как в русском языке эквивалентные им прилагательные могут образовывать наречия (уродливый – уродливо, *ugly* – *inanuglymanner*);
- функционирование в английском языке одноко-

ренных наречий, отличающихся наличием суффикса – *ly* и имеющих разные семантические значения;

– определение того, какую часть речи (прилагательное или наречие) следует использовать при переводе того или иного русскоязычного предложения на английский язык.

3. Считаем целесообразными следующие пути преодоления вышеописанных языковых трудностей:

– вынести в отдельную категорию девять наиболее употребительных английских прилагательных с суффиксом – *ly* (см. выше), разъяснять и тренировать в упражнениях правило о том, что для передачи смысла образа действия (которое чаще всего выражается наречием) эти слова употребляются с существительными *manner / way*;

– разъяснять нюансы значений каждого из наречий, формирующих однокоренную пару с употреблением и без употребления – *ly*, тренировать в специально разработанных упражнениях. Некоторые авторы включают такую работу в свои

учебные пособия (например, Т.Ю. Дроздова [2]);

– использовать приёмы, позволяющие наглядно определить, наречие или прилагательное следует использовать при переводе того или иного русского предложения на английский язык. Среди этих приёмов:

1) подстановка в изначальное русскоязычное предложение фацилитатора «представляется + прилагательное в творительном падеже» (факультативными словами могут быть «это», «то», «тот факт») вместо искомого слова. При сохранении предложением неискажённого смысла в соответствующем английском предложении используем прилагательное;

2) исследование предложения на наличие косвенного дополнения в дательном падеже (кому? чему?) при искомом слове. При наличии такого дополнения искомое слово является прилагательным;

3) исследование предложения на наличие при искомом слове глаголов «выглядеть», «чувствовать себя», «пахнуть», «звучать». При наличии одного из них искомое слово является прилагательным.

Примечание

1 Наречия времени, места и др., не оканчивающиеся на – *ly*, такие как *tomorrow, yesterday, there, even* и т. п., не считаем относящимися к грамматическим трудностям, а рассматриваем как лексические единицы, подлежащие заучиванию.

Библиографический список

1. Апресян Ю. Д., Медникова Э. М., Петрова А. В. и др. Новый Большой англо-русский словарь: в 3-х т. Около 250 000 слов. / Под общ. рук. Ю. Д. Апресяна. Т. 2 М.: Рус. яз., 1993. 832 с.;
2. Дроздова Т. Ю., Маилова В. Г., Берестова А. И. English Grammar: Reference and Practice. Version 2.0. СПб.: Антология, 2012. 424 с.;
3. Национальный корпус русского языка <http://ruscorpora.ru> [электронный ресурс] (дата обращения 18.09.18);
4. Панькин В.М., Филиппов А.В. Языковые контакты: краткий словарь. М.: Флинта: Наука, 2011. 160с.;
5. Примерная основная образовательная программа основного общего образования <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (дата обращения 02.09.2018);
6. Савельева О.Е. 2016. «Фацилитаторы как способ преодоления межъязыковой интерференции при обучении английской грамматике» // Известия Смоленского государственного университета, №4 (36), с. 506-512;
7. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 245с.
8. BritishNationalCorpus (BYU-BNC)<https://corpus.byu.edu/bnc/> [электронный ресурс] (дата обращения 20.09.18);

References

1. Apresyan Yu.D., Mednikova E.M., Petrova A.V. and colleagues New Big English-Russian dictionary: in 3 volumes. Approximately 250 000 words / Under the general supervision of Yu.D. Apresyan V. 2 М.: Rus. yaz., 1993. 832 p.;
2. Drozdova T. Yu., Maikova V. G., Berestova A. I. English Grammar: Reference and Practice. Version 2.0. – SPb.: Antologiya, 2012. 424 p.;
3. National corpus of the Russian language <http://ruscorpora.ru> [electronic source] (reference date 18.09.18);
4. Pan'kin V.M., Filippov A.V. Linguistic contacts: concise dictionary. М: Flinta: Nauka, 2011. 160 p.;
5. Exemplary basic educational programme of basic general education <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (reference date 02.09.2018);
6. Savelyeva O.E. Facilitators as a way to overcome the inter-linguistic interference in the process of teaching English grammar // «Izvestia of Smolensk State University», №4 (36), 2016. Pp. 506-512;
7. Schepilova A.V. Theory and methods of teaching French as the second foreign language. М.: Humanitarian publishing house VLADOS, 2005. 245 p.;
8. British National Corpus (BYU-BNC)<https://corpus.byu.edu/bnc/> [electronic source] (reference date 20.09.18).

УДК 378.51

UDC 378.51

САНИНА Е.И.

доктор педагогических наук, профессор, «Академия социального управления», г. Москва

E-mail: esanmet@yandex.ru

НАСИКАН И.В.

Старший преподаватель кафедры математики, физики и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

E-mail: innaagm@mail.ru

SANINA E.I.

Doctor of Education, Professor, Academy of Social Management, Moscow

E-mail: esanmet@yandex.ru

NASIKAN I.V.

Senior Lecturer, Department of mathematics, physics and their teaching methods Armavir state pedagogical University

E-mail: innaagm@mail.ru

КОНТЕКСТНЫЕ ЗАДАЧИ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

CONTEXTUAL TASKS ON MATHEMATICS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS

Результат современного образования определяется умением ориентироваться в информационных потоках, анализировать, применять и преобразовывать знания, что обеспечивает навыки и знания, необходимые для развития личности, самостоятельного получения новых знаний и непрерывного образования. Всё это определяет сущность понятия функциональная грамотность. Математическая грамотность является составной её частью. Средствами достижения результатов современного образования могут быть использованы контекстные задачи, которые раскрывают содержание математики как науки, её специфику, связи с другими предметами. Прикладной характер задач проявляется в применении математики в решении проблем реальных жизненных ситуаций.

Ключевые слова: функциональная грамотность, практико-ориентированные задачи, контекстные математические задачи, личностное развитие.

The result of modern education is determined by the ability to navigate information flows, to analyze, apply and transform knowledge, which provides the skills and knowledge necessary for personal development, independent acquisition of new knowledge and continuing education. All this defines the essence of the concept of functional literacy. Mathematical literacy is an integral part of it. Means of achieving the results of modern education can be used contextual tasks that reveal the content of mathematics as a science, its specificity, and relations with other subjects. The applied nature of the tasks is manifested in the application of mathematics in solving problems of real life situations.

Keywords: functional literacy, practice-oriented tasks, contextual mathematical problems, personal development.

Современное общество ставит перед образованием новые цели: личностное и профессиональное развитие, которое должно обеспечить непрерывное образование человека в информационном обществе. Умение ориентироваться в информационных потоках, анализировать, применять и преобразовывать знания – результат современного образования. Главным результатом обучения в школе и вузе становится функциональная грамотность. Функциональная грамотность обеспечивает навыки и знания, необходимые для развития личности, самостоятельного получения новых знаний и непрерывного образования в овладении достижениями культуры, техники и экономики [8].

Достижение поставленных целей возможно средствами практико-ориентированных задач. В методической литературе такие задачи называют по-разному: задачи межпредметного характера; контекстные задачи; витагенные задачи и т.д. Интеграция содержания различных предметных дисциплин в освоении теоретических

знаний и предметных действий обеспечивает решение практико-ориентированных задач. Витагенное обучение («vita» – по-латински «жизнь») – обучение, основанное на актуализации (востребовании) жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях [3]. Контекстная задача – это задача мотивационного характера, в условии которой описана конкретная жизненная ситуация, коррелирующая с имеющимся социокультурным опытом обучающихся [4]. Контекстное обучение ориентировано на профессиональную подготовку обучающихся, реализуемое преемственность межпредметных связей и актуализирующее личную активность обучающихся [1, 2].

Теория контекстного обучения разработана А.А. Вербицкий. Вопросы по проблемам использования контекстных задач при изучении информатики, математики и физики рассматривались в работах В.А. Далингера, В.И. Данильчука, Н.С. Пуршевой, Т.К. Смыковской и др.

Контекстное обучение ориентируется на то, что знания, умения, навыки даются не как предмет, на который должны быть направлена активность учащегося, а в качестве средства решения задач деятельности специалиста [5, 6, 7].

Усвоение содержания обучения, согласно теории контекстного обучения, осуществляется посредством собственной, внутренне мотивированной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира.

Как показывает школьная практика, развитие функциональной грамотности возможно средствами контекстных задач по математике.

Уровни контекстных задач:

1. Уровень воспроизведения: задачи должны быть близки к ситуациям из жизни, знакомы обучающимся. Сюжетная часть не преобладает над математическим содержанием. Цель – проверка знаний и умений из изученных тем и разделов математики.

2. Уровень установления связей: содержание задачи описывает ситуацию, возникающую при изучении других предметов; отражает математические и нематематические проблемы и их взаимную связь; должны проверять знания и умения из изученных тем и разделов математики и других учебных предметов, прикладная часть не должна покрывать математическую сущность.

3. Уровень рассуждений: задачи описывают ситуацию в реальной действительности, но явно не подсказывают область знаний и метод решения. Содержат большое количество избыточной информации, актуализирует умения пользоваться и другими источниками информации [7, 9, 10].

Развивающий эффект контекстной задачи связан с формированием у учащихся исследовательских умений как источника овладения универсальными учебными действиями. Такие задачи раскрывают содержание математики как науки, её специфику, связи с другими предметами. Прикладной характер задач проявляется в применении математики в решении проблем реальных жизненных ситуаций. Приведем примеры контекстных задач на изучение понятий: изменение и зависимость, область применения личностно-познавательная, результат формулирование задач на математическом языке.

Задача 1. (PISA, 2003) На рис. 1 изображены следы идущего человека. Длина шага P – расстояние от конца пятки следа одной ноги до конца пятки следа другой ноги.

- Для походки мужчин зависимость между n и P приближенно выражается формулой: $P = 140\sqrt{n}$
- где n – число шагов в минуту,
- P – длина шага в сантиметрах.
- Павел знает, что длина его шага 80 см. Используя приведенную выше формулу, вычислите скорость Павла при ходьбе в метрах в минуту (м/мин), определите с какой скоростью вы идете в школу
- Запишите решение [9].

Задание относится к первому уровню контекстных задач (уровень воспроизведения). Задача близка к си-

туациям из жизни, проверяет умение воспроизведения простых математических действий, знание понятия отношение, преобразование выражения, интерпретация полученных математических результатов.

Задача 2.

В поселке Малые Озера живут 50 школьников, а в поселке Большие Озера – 100. Расстояние между населенными пунктами равно 5 км. В каком месте следует построить школу, чтобы суммарное расстояние, которое проходят ребята по пути в школу, было наименьшим? (Ответ обосновать).

Решение.

Из условия задачи ясно, что школу необходимо строить на дороге между Малыми и Большими Озерами.

Пусть школа расположена на расстоянии x км от Малых Озер, при этом

$0 \leq x \leq 5$. Каждый из 50 школьников этого поселка проходит до школы x км, суммарно все школьники из Малых Озер пройдут до школы $50x$ км. Поскольку расстояние от Больших Озер до школы равно $(5-x)$ км, то школьники этого поселка суммарно пройдут $100(5-x)$ км.

В совокупности школьники обоих поселков пройдут $S = (500 - 50x)$ км.

Заметим, что функция $S(x)$ – убывающая линейная функция. Поэтому, ее наименьшее значение достигается при максимально возможном значении независимой переменной x , то есть при $x=5$ км. Значит, школу необходимо построить в поселке Большие Озера.

Ответ: школу необходимо построить в поселке Большие Озера.

Задание соответствует второму уровню контекстных задач (уровень установления связей). Содержание задачи описывает реальную ситуацию, отражает математические и нематематические проблемы и их взаимную связь. Проверка знаний и умений нацелена на изучение темы «Линейная функция», применение свойств функций и прикладная часть не покрывает математическую сущность.

Задача 3.

Болид команды Старт 1 движется по трассе в Сочи с постоянной скоростью 209 км/ч., а болид команды Старт 2 – со скоростью 204 км/ч. Оба болида стартовали с первой линии. На каком своем круге по счету Старт 1 обгонит Старт 2 на целый круг.

Решение.

Скорость движения каждого болида постоянна. Пройденное каждым из них расстояние является линейной функцией от времени $S=vt$, где v – скорость движения, t – время движения. Обозначим длину круга l .

То, что один болид обогнал другой на целый круг, означает пройденное болидами (за одно и то же время) расстояние, которое отличается на длину круга, то есть $209t - 204t = l$, откуда $l = t:5$.

Расстояние S , пройденное пилотом команды Старт 1, определяется по формуле $S=209l:5$. Отсюда следует, что $S:l = 209:5 = 41,8$ кругов. Таким образом, обгон произойдет на 42 круге.

Ответ: на 42 круге.

Задачу можно отнести к третьему уровню контекстных задач (уровень рассуждений). Задача описывает ситуацию в реальной действительности, но явно не подсказывают область знаний и метод решения. Применение математического аппарата опирается на знания из других предметов. Основная цель задания: проводить анализ ситуации, развитие умений оперировать свойствами функций и представлять решение в виде математической модели.

Развитию функциональной грамотности способствует математическая грамотность учащихся, которая является составной её частью. Сущность понятия математической грамотности определяется тремя признаками:

- пониманием роли математики в реальном мире,
- высказыванием обоснованных логических суждений,
- использованием математики для удовлетворения

потребностей человека.

Функциональная математическая грамотность – это способность человека решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни и деятельности на основе прикладных математических знаний [6, 7].

Контекстные задачи способствуют развитию математической грамотности учащихся. Контекстные задачи отличаются от сюжетных задач тем, что происходит подготовка обучающихся к жизни, создаются условия для самореализации и самоактуализации личности. Контекстные задачи дают возможность учащимся в получении опыта социальных отношений, формируют коммуникативные компетенции, опыт взаимодействия, совместного принятия решений. Учебно-профессиональная направленность задач обеспечивает формирование творческого профессионального мышления, познавательной и профессиональной мотивации.

Библиографический список

1. Артюхина М.С. Интеграция интерактивных технологий как средство личностного роста при обучении математике бакалавров гуманитарного направления // Ярославский педагогический вестник. 2016. №4. С. 59 – 63.
2. Артюхина М.С. Теоретико-методологические основы интерактивного обучения математике в информационно-образовательной среде вуза // Педагогика и просвещение. 2016. № 2. С. 176-185. DOI: 10.7256/2306-434X.2016.2.18997
3. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4.
4. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11.
5. Горбузова М.С., Коробкова С.А., Смыковская Т.К., Соловьёва В.В. Контекстные задачи как средство интеграции содержания предметных областей математики, физики и информатики // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1.
6. Горбузова М.С., Смыковская Т.К. Типология контекстных задач и систем контекстных задач по информационным технологиям // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1.
7. Далингер В.А. Контекстные задачи как средство реализации прикладной направленности школьного курса математики // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 10-1.
8. Иванова Т. А., Симонова О.В. Структура математической грамотности школьников в контексте формирования их функциональной грамотности // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 1(1). С. 125-129.
9. Краснянская К.А. Оценка математической грамотности 15-летних учащихся (PISA-2006) // Школьные технологии. 2008. № 3.
10. Ларионова О.Г. Интеграция личностно-центрированного и компетентностного подходов в контекстном обучении (на материале подготовки учителя математики). – Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Москва 2007г.

References

1. Artyukhina M.S. Integration of interactive technologies as means of personal growth when training in mathematics of bachelors of the humanitarian direction//the Yaroslavl pedagogical bulletin. 2016. No. 4.
2. Artyukhina M.S. Teoretiko-metodologichesky bases of interactive training in mathematics in the information and education environment of higher education institution//Pedagogics and education. 2016. No. 2. DOI: 10.7256/2306-434X.2016.2.18997
3. Andreev A. L. Competence paradigm in education: experience of philosophical and methodological analysis // Pedagogy. 2005. № 4.
4. Verbitsky A. Context learning in a competence-based approach // Higher education in Russia. 2006. No. 11.
5. Garbuzova M. S., Korobkov S. A., Smykovskaya T. K., Solovyev V. V. Contextual problems as a means of integration of the content subject areas of mathematics, physics and computer science // Modern problems of science and education. 2015. № 1.
6. Garbuzova M. S., Smykovskaya T. K. Because the Typology of context and task context of tasks on information technologies // Modern problems of science and education. 2015. № 1.
7. Dalinger V. A. the Applied problems as a means of realization of the school course of mathematics // /international journal of applied and fundamental research. 2013. № 10-1.
8. Ivanova T. A., Simonova O. V. Structure of mathematical literacy of schoolchildren in the context of formation of their functional literacy. Vestnik Vyatka state humanitarian University. 2009. No. 1 (1). Pp. 125-129.
9. Krasnyanskaya K. A. Mathematical literacy of 15-year-old students (PISA-2006) // School technologies. 2008. No. 3.
10. Larionova O. G. Integrating person-centered and competence-based approaches in the context of the training (on a material of preparation of teachers of mathematics). – Author's abstract on competition of a scientific degree of the doctor of pedagogical Sciences, Moscow, 2007.

УДК 378.016:51

UDC 378.016:51

СЕЛЮТИН В.Д.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой алгебры и математических методов в экономике, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: selutin_v_d@mail.ru

ЧУЯКО Е.Б.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и системного анализа, Майкопский государственный технологический университет

E-mail: chuyako@mail.ru

SELYUTIN V.D.

Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Algebra and Mathematical Methods in Economics, Orel State University

E-mail: selutin_v_d@mail.ru

CHUYAKO E.B.

Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and System Analysis, Maykop State Technological University

E-mail: chuyako@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

PROJECT ACTIVITY AS A PROFESSIONAL ORIENTATED MEANS OF MATHEMATICS TEACHING FOR STUDENTS OF MEDICAL SPECIALTIES

В статье рассматривается один из вариантов реализации идеи обучения профессионально ориентированной математической деятельности студентов медицинских специальностей. В качестве ее механизма предлагается разработка обучающимися индивидуальных образовательных проектов. Приводится фрагмент проектной работы.

Ключевые слова: учебное проектирование, математическая деятельность, математическое моделирование, индивидуальные образовательные проекты.

The article deals with one alternative version of the implementing the idea of teaching professionally oriented mathematical activity for medical students. It is suggested the elaboration of trainee's individual educational projects as a tool. Hereby a project fragment is presented.

Keywords: educational planning, mathematical activity, mathematical modeling, individual educational projects.

Современный этап развития общества характеризуется качественным изменением деятельности медицинского работника, которая связана с проявлением профессиональной компетентности в сфере здравоохранения. Составной частью профессиональной компетентности врача является исследовательская компетентность, которая проявляется в способности и готовности к эффективному построению и исследованию моделей медико-биологических задач, а также нахождению их оптимального решения в процессе будущей профессиональной медицинской деятельности [6].

Всё чаще, в последнее время, развивается концепция медицины, основанная на доказательствах [3]. Одним из инструментов анализа экспериментальных данных и клинических наблюдений в медицине, а также языком, с помощью которого сообщаются полученные результаты, является статистика. Одной из основных задач медицинской статистики является использование статистических методов при проведении клинических и экспериментальных медико-биологических исследований.

Поэтому педагогическая наука сталкивается с необходимостью исследования проблем овладения будущими врачами математической деятельностью как необходимой составляющей их профессиональной подготовки. К настоящему времени в теории и методике об-

учения математике получены определенные результаты, касающиеся усиления профессиональной направленности обучения математике в вузах. Однако до сих пор остается открытым вопрос о методике обучения профессионально ориентированной математической деятельности студентов медицинских специальностей.

1. Несмотря на отдельные попытки приблизить изложение математики к медицинской тематике в некоторых учебниках, имеет место заметный отрыв от потребностей овладения обучающимися методами математического моделирования. Авторами не раскрывается медицинский смысл базовых математических понятий, большинство примеров и задач, представленных в учебно-методических изданиях, не ориентированы на будущую профессиональную деятельность врачей. Налицо заметный пробел, образовавшийся в методико-математической науке. Возможности его результативного заполнения видятся, в частности, в разработке технологии обучения будущих работников здравоохранения в вузе математической деятельности на основе учебного проектирования [3].

Под учебным проектом в нашем исследовании мы понимаем модель решения конкретной медицинской проблемы средствами математики, полученной в результате специально организованной учебной (проектной) деятельности, которая состоит в том, что студенты самостоятельно

ставят перед собой учебные задачи, планируют и решают их, осуществляют контроль своих действий и оценку полученного результата. Педагог выполняет только функции управления и коррекции деятельности студентов [1].

Исходные теоретические позиции метода проектов: а) образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для студента, что повышает его мотивацию в учении; б) решение конкретной медицинской проблемы ставится в центр процесса создания учебного проекта; в) педагог является лишь направляющим, процесс создания учебного проекта ориентирован на самостоятельную деятельность студентов; г) студент становится субъектом процесса образования, сам ставит цели и отбирает информацию, определяет ее необходимость, исходя из замысла своего проекта; д) проектная деятельность способствует развитию общеучебных, коммуникативных и исследовательских умений и навыков студентов; е) индивидуальный темп работы над учебным проектом обеспечивает выход каждого студента на свой уровень развития.

Каждый студенческий проект характеризуется вариативностью, индивидуальной степенью сложности, профессиональной направленностью, различными уровнями подготовки студентов [1].

Работая над проектом, студент может не только получать готовые знания, но и конструировать их, привлекая, кроме Интернета, другие источники: вузовскую библиотеку, энциклопедии, справочники и т.д., организуя работу индивидуально, в парах, командах.

Разработанная нами методика использования индивидуальных проектов в качестве средства обучения профессионально ориентированной математической деятельности студентов медицинских специальностей прошла экспериментальную проверку на одном из этапов обучения студентов лечебного факультета. Формирование подготовки к принятию верного решения проходило через рассмотрение задач ситуационного характера. Так же были использованы задачи творческо-поискового характера, при решении которых требовалась гипотеза и логическая интуиция. Результатом решения подобных задач для студентов является «маленькое открытие». На этом этапе очень эффективной является разработка и защита студентами минипроектов.

Проиллюстрируем организацию работы студен-

тов над минипроектом по медицинской статистике «Доказательная медицина» [3].

Целью работы является развитие навыков применения статистического аппарата в медицинских исследованиях.

Работа делится на 4 этапа:

I этап работы: проанализировать ситуацию на основе выборочных данных.

II этап работы: постановка задачи, на основе проанализированной ситуации.

III этап работы: решение задачи математической статистики.

IV этап работы: формулирование выводов.

Студенты самостоятельно выбирают и формулируют совокупности задач. В качестве объектов статистического исследования были взяты данные из историй болезни пациентов.

Приведем фрагмент проектной работы, выполняемой студентами.

Часть 1. В начале работы студенты ознакомились со статистическими данными о развитии артериальной гипертензии у курильщиков, показанных в таблице 1.

Таблица 1.

Развитие артериальной гипертензии у курильщиков

Длительность курения, лет	Частота развития АГ, %
5	6
6	9
7	12
8	14
9	19
10	21
11	23
12	29
13	32
14	35

Задача состояла в определении степени зависимости между частотой развития АГ (артериальной гипертензии) и длительностью курения. А это классическая задача на умение применять коэффициент корреляции. Так как необходимо определить степень согласованности в изменении двух признаков, то выбором метода в условиях данной задачи, является использование коэффициента Пирсона. Для удобства в расчётах составили рабочую таблицу 2.

Таблица 2.

Расчёт линейного коэффициента корреляции Пирсона

Длительность курения, лет, x	Частота развития АГ, %, y	d_x	d_y	$d_x \cdot d_y$	d_x^2	d_y^2
5	6	-4,5	-14	63	20,25	196
6	9	-3,5	-11	38,5	12,25	121
7	12	-2,5	-8	20	6,25	64
8	14	-1,5	-6	9	2,25	36
9	19	-0,5	-1	0,5	0,25	1
10	21	0,5	1	0,5	0,25	1
11	23	1,5	3	4,5	2,25	9
12	29	2,5	9	22,5	6,25	81
13	32	3,5	12	42	12,25	144
14	35	4,5	15	67,5	20,25	225
$x_{\text{сред}} = 9,5$	$y_{\text{сред}} = 20$			$\Sigma(d_x \cdot d_y) = 268$	$\Sigma d_x^2 = 82,5$	$\Sigma d_y^2 = 878$

После этого студенты обладали всеми данными для вычисления линейного коэффициента корреляции Пирсона. Из теории им известно, что если связь между признаками имеет линейный характер, то коэффициент Пирсона устанавливает тесноту этой связи [5]. Формула расчета коэффициента корреляции имеет вид:

$$r_{xy} = \frac{\sum (d_x \cdot d_y)}{\sqrt{\sum d_x^2 \cdot \sum d_y^2}}.$$

Величина коэффициента линейной корреляции Пирсона не может превышать и быть меньше чем. Отрицательные значения свидетельствуют об обратной взаимосвязи между показателями, тогда как положительные – о прямой взаимосвязи между показателями [5]. Используя формулу для расчёта корреляции и рабочую таблицу получили:

$$r_{xy} = \frac{268}{\sqrt{82,5 \cdot 878}} = \frac{268}{\sqrt{72435}} = \frac{268}{269} = +0,99$$

Вывод: исходя из проведённых расчётов по представленным данным можно говорить о сильной прямой связи между длительностью курения и частотой развития артериальной гипертензии.

Часть 2. Рассматривая статистические сведения о количестве гемоглобина крови до и после трёх месяцев приёма препарата «Фенюльс» (таблица 3), студенты должны установить, влияет ли лечение данным препаратом на увеличение гемоглобина крови.

Таблица 3.

Количество гемоглобина в условиях приёма препарата «Фенюльс»

Больные	Количество гемоглобина	
	до приёма	после приёма
А	70	125
Б	83	129
В	86	131
Г	100	119
Д	110	110
Е	100	80
Ж	90	135
З	92	132
И	115	113
К	112	110

Для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых, применяется критерий Вилкоксона, что явно просматривается в данной ситуации. Хорошо осознавая это, студенты формулируют гипотезы:

H_0 Приём «Фенюльса» не влияет на увеличение гемоглобина крови.

H_1 Приём «Фенюльса» влияет на увеличение гемоглобина крови.

Для удобства расчётов создают рабочую таблицу (таблица 4).

Таблица 4.

Расчёт наблюдаемого значения критерий Вилкоксона

Больные	Количество гемоглобина		Разность	Ранги
	до приёма	после приёма		
А	70	125	+55	9
Б	83	129	+46	8
В	86	131	+45	6,5
Г	100	119	+19	2
Д	110	110	0	-
Е	100	80	-20	3
Ж	90	135	+45	6,5
З	92	132	+40	5
И	115	113	-2	1
К	112	110	+28	4
сумма рангов				45

Чтобы убедиться в правильности ранжирования, студенты проверяют сумму рангов по формуле:

$$\frac{N(N+1)}{2} = \frac{9(9+1)}{2} = 45$$

Полученные значения совпадают, следовательно, ранжирование проведено правильно.

Полезно отметить ранги, соответствующие сдвигам в нетипичном направлении (в данном случае 2 таких сдвига, которым соответствуют ранги 1 и 3). Сумма этих рангов равна $T_{эм} = 4$. Поэтому эмпирическое значение критерия будет равно, при числе пар наблюдений, равном 9 (пациент Д выбыл из рассмотрения, так как нет разности до и после приёма препарата).

По таблице критических значений Т-критерия Вилкоксона находятся критические значения Т-критерия. При $n=9$: для 5%-ного уровня значимости $T_{0,05}=8$, а для 1%-ного уровня значимости $T_{0,01}=3$.

Сравнивается полученное значение $T_{эм} = 4$ с табличными значениями: $3 < 4 < 8$.

Следовательно, с вероятностью, больше 95% и меньшей 99% можно утверждать о достоверном влиянии приёма «Фенюльс» на увеличение гемоглобина крови.

На основании полученных результатов обучающиеся убеждаются в том, что каждый врач, организатор здравоохранения, специалист в области общественного здоровья должен знать основные принципы доказательной медицины и использовать их в своей практике.

Все действия по лечению, профилактике заболеваний и укреплению здоровья должны основываться на принципах доказательной медицины, а не на мнении отдельных, даже выдающихся ученых, общественных или политических деятелей [3].

Тематика выполняемых студентами минипроектов разнообразна. Приведем примеры нескольких тем.

I. Студентам предоставляются сведения (таблица 5), полученные при изучении частоты нагноений после аппендэктомии в группах больных (в группах, где применялся пенициллин и в группах без применения пенициллина).

Ставится задача определить, насколько тес-

ной является связь между числом нагноений после аппендэктомии с применением пенициллина и без применения пенициллина?

Выбирая известные им средства для ответа на поставленный вопрос, студенты прибегают к построению поля корреляции, нахождению выборочного коэффициента корреляции, а также выборочных (эмпирических) уравнений регрессии. Полученный вывод иллюстрируют чертежом.

II. Студентам сообщаются данные, полученные врачом при измерении уровня лейкоцитов в периферической крови при остром аппендиците (таблица 6).

Ставится задача выявить вероятностную закономерность динамики уровня лейкоцитов в периферической крови при остром аппендиците. Поставленную проблему студенты решают путем группировки данных, построения гистограммы, вычерчивания приближенной конфигурации плотности распределения. Затем осуществляют проверку выдвинутой гипотезы, выбирая подходящий уровень значимости (например, 1%).

Опытно-экспериментальная работа, проведенная в рамках научного исследования, подтвердила эф-

фективность проектной деятельности при обучении математике в качестве средства профессиональной ориентации студентов медицинских специальностей в вузе. Сопутствующий вывод состоял в том, что проектные работы содействуют органичному соединению различных форм аудиторной и внеаудиторной работы, а также содержательной и методической сопряженности математических и специальных дисциплин.

В результате расширения возможностей для разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов повышается личностная активность обучающихся в освоении математических методов, развивается познавательная мотивация, которая затем трансформируется в профессиональную, обостряется заинтересованность будущего врача в реализации перехода от процесса учения к профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейшей работы видятся в исследовании возможностей использования метода проектирования при изучении стохастических свойств динамических систем [4] контексте профессиональной деятельности будущих врачей.

Таблица 5.

Количество больных с нагноениями после аппендэктомии

Количество больных, принимавших пенициллин x_i	1	3	4	5	7	8	9	10
Количество больных, не принимавших пенициллин y_i	2	1	3	2	4	1	5	6

Таблица 6.

Уровень лейкоцитоза при остром аппендиците

Уровень лейкоцитоза	3	4	6	8	9	11	12	14	16	17	18	21	22	28
Число больных	1	1	2	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1

Библиографический список

1. Асейкина Л.С. Педагогическое проектирование и методология организационно-педагогической деятельности по формированию толерантного поведения иностранных студентов на этапе довузовской подготовки // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология», №5. Майкоп: изд-во АГУ. 2008. С.223-226.
2. Окунева Е.О. Сравнение математических моделей принятия решений в условиях определенности // Интернет- журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 8, №3 (2016) <http://naukovedenie.ru/PDF/72EVN316.pdf>.
3. Основы доказательной медицины. Учебное пособие для системы послевузовского и дополнительного профессионального образования врачей. /Под общей редакцией академика РАМН, профессора Р.Г.Оганова. М.: Силица-Полиграф, 2010. – 136 с.
4. Селютин В.Д., Юшин В.Н. Стохастичность как внутреннее свойство динамических систем // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Естественные, технические и медицинские науки», №5 (43), 2011. С.169-172.
5. Селютин В.Д., Яремко Н.Н. Определение вида линейной зависимости в исследованиях закономерностей обучения математике // Образование и общество. 2018. №5. С. 60–64.
6. Шмонова М.А. Формирование профессиональной компетентности студентов медицинских вузов в обучении математике // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. №2. С. 54–59.

References

1. Aseykina L.S. Pedagogical design and methodology of organizational and pedagogical activity on the formation of tolerant behavior of foreign students at the stage of pre-university training // Bulletin of Adyghe State University. Series of papers: // "Pedagogy and Psychology", №5. Maikop: ASU publishing house. 2008. Pp. 223-226.
2. Okuneva E.O. Comparison of mathematical models of decision making under certainty // Internet magazine "SCIENCE" Vol. 8, No. 3 (2016) <http://naukovedenie.ru/PDF/72EVN316.pdf>.
3. Basics of evidence-based medicine. Study guide for postgraduates and for additional professional education of doctors. / Under the general editorship of the Academician of the Russian Academy of Medical Sciences, Professor R.G. Oganova. M.: Silicea-Polygraph, 2010. 136 p.
4. Selyutin V.D., Yushin V.N. Stochasticity as internal properties of dynamical systems // Scientific notes of Oryol State University. Series of papers// "Natural, technical and medical sciences", №5 (43) 2011. Pp. 169-172.
5. Selyutin V.D., Yaremko N.N. Determination of the type of linear dependence in studies of the laws of teaching mathematics // Education and society. 2018. № 5 Pp. 60–64.
6. Shmonova M.A. Formation of professional competence of medical students in teaching mathematics // Yaroslavlsky Pedagogical Journal "Vestnik": a scientific journal. - Yaroslavl: RIO YAGPU, 2016. № 2. Pp. 54–59.

УДК 37.017

UDC 37.017

СЕРЁГИНА Т.В.

кандидат философских наук, профессор, декан философского факультета, заведующая кафедрой логики, философии и методологии науки, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: v_noz@mail.ru

ТЕРЕХОВ С.В.

кандидат философских наук, доцент, кафедра логики, философии и методологии науки, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: svterehov@mail.ru

SEREGINA T.V.

Candidate of philosophy, Professor, Dean of the faculty of philosophy, head of the Department of logic, philosophy and methodology of science, Orel State University

E-mail: v_noz@mail.ru

TEREKHOV S.V.

Candidate of philosophy, associate Professor, Department of logic, philosophy and methodology of science, Orel State University

E-mail: svterehov@mail.ru

НООСФЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ НАУКИ

NOOSPHERIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN IDEAS PHILOSOPHY OF SCIENCE

В статье рассматриваются инновационные изменения, происходящие в современном образовании под влиянием сложных самоорганизующихся процессов коэволюции человечества и биосферы Земли как целостной космологической системы. Обосновывается актуальность создания основ ноосферного образования, предполагающего формирование планетарного мировоззрения и раскрывающего космическое назначение человека.

Ключевые слова: глобальная культура, инновационные процессы, ноосферное образование, самопознание, самосовершенствование личности.

The article deals with innovative changes taking place in modern education under the influence of complex self-organizing processes of co-evolution of mankind and the earth's biosphere as an integral cosmological system. The article substantiates the relevance of creating the foundations of noospheric education, involving the formation of a planetary worldview and revealing the cosmic purpose of man.

Keywords: global culture, innovative processes, noospheric education, self-knowledge, self-improvement of personality.

В настоящее время во всех мировых системах образования происходят изменения, связанные с процессами глобализации и информатизации общества. Стремительное развитие процесса информатизации неизбежно приводит к таким радикальным изменениям, которые требуют своевременного осмысления, что крайне затруднено, поскольку современный мир погружен в состояние нарастающей неопределенности. В условиях глобальной культуры, когда образование часто сводится лишь к предоставлению образовательных услуг, вновь возникает необходимость понимания его особенностей, сущности, своеобразия современного этапа развития. Актуализируются вопросы, связанные с целями и возможностями современной системы образования, с характером взаимоотношений с другими сферами культуры, в частности, с наукой. Изучение специфики воздействия глобальной культуры на образовательный процесс сталкивается с множеством сложностей, поэтому необходима стратегия, ориентирующая современное образование на соответствие стандартам информационной эпохи. Система образования должна отвечать не только темпам изменения социума, но и опережающий характер. Таким «опережающим образованием» может быть ноосферное образование, в котором проявляются новые способы мышления, син-

тезирующие результаты естественных и гуманитарных наук, что невозможно без новых представлений о коэволюции человека и Вселенной.

Ноосферное образование постепенно становится актуальным направлением современной педагогики. По своему методологическому содержанию оно является инновационным и привлекает к разработке своих теоретических оснований многих активных ученых (А.М. Буровский, Г.С. Смирнов, И. В. Дмитриевская и др.). Ноосферная педагогика считает приоритетной проблему становления личности учащегося и духовно-нравственных основ его мировоззрения. Большое значение отводится индивидуальному самопознанию растущего человека, благодаря которому он получает возможность выявлять свои достоинства и недостатки, актуализировать задатки и таланты. Не будет преувеличением заявить, что важнейшей задачей ноосферного образования выступает самосовершенствование личности растущего человека.

Основные принципы ноосферного подхода к образованию оформились в российской педагогической науке в конце XX века в виде двух самостоятельных подходов к инновационному внедрению актуальных идей отечественной философской мысли в педагогическую практику. Первый подход делает акцент на рассмотре-

нии ноосферного образования в качестве уникального направления в отечественной педагогике, а другой трактует его как особую линию развития уже вполне успешно функционирующего экологического образования. Краеугольным камнем в основании первого подхода являются философско-педагогические исследования А.М. Буровского, Г.С. Смирнова и другие. Второй подход может быть представлен исследования И.В. Дмитриевской.

А.М. Буровский, полагает, что образование получает статус ноосферного, если с его помощью учащиеся осознают единство мироздания и неразрывную взаимосвязь человека и природы. Он заявляет, что «построить ноосферную школу, значит построить много авторских школ в рамках концепции» [1, с. 6]. К формам «ноосферной» образовательной деятельности А.М. Буровский относит различные педагогические методики позволяющие: 1) сформировать у учащихся взгляд на мир как на целостную систему, неотъемлемой частью которой является человек, порождающий своей деятельностью локальные и глобальные проблемы современности; 2) отказаться от отраслевого деления научных знаний осваиваемых школьниками в процессе учебы в пользу их интеграции в междисциплинарные курсы, основанные на принципах проблемно-ориентированного обучения; 3) выработать у учеников понимание важности и значимости гуманистической деятельности в сфере философии, литературы, искусства и др [2].

А.М. Буровский предлагает целый ряд ноосферных инноваций, характерных для современного образовательного процесса, которые проявляются: «во введении интегративных курсов, позволяющих получать более цельные предметные знания; во введении синтезных интегрированных курсов, показывающих мир как единое целое и принципиально не расчлененное целое; во введении специальных антропологических, экологических и культурологических курсов, носящих мировоззренческий характер и показывающих единство мира и единство человека с этим миром; во введении в учебный план новых предметов, осуществляющих как интеграцию предметных областей, так и философизацию образования в целом; во введении новых форм преподавания, объединяющих вербальные средства обучения с невербальными за счет включения детей в разные формы деятельности, в процессе самостоятельного получения знаний и т. п.; введении структуры обучения (и образования в целом), которая уравнивает по значению и своей культурной ценности развитие разных сторон человеческой личности и культуры» [2, с. 29-30].

Организуя работу «Ноосферной школы» в г. Красноярске, А.М. Буровский уделяет основное внимание активной практической деятельности учащихся, полагая, что «только в деятельности, можно узнать о сформированности у человека необходимых качеств и черт характера, ... сформировать определенный тип человека, иначе осмысливающего мир, чем современный носитель культур европейского круга» [1, с. 20].

Г.С. Смирнов – один из основателей «Ноосферной

школы» в г. Иваново указывает, что «внедрение ноосферной парадигмы образования и формирование ноосферного сознания – актуальная задача совершенствования современной общеобразовательной и университетской системы» [5, с. 21]. Разрабатывая понятие «ноосферной парадигмы», он полагает, что данная парадигма является наиболее актуальной на сегодняшний день попыткой обобщить основные исследовательские подходы в современной философии науки (глобально-эволюционный, синергетический, гуманистический и другие). Новая парадигма способна включить в себя уже существующие представления в качестве отдельных, взаимосвязанных и в то же время самостоятельных механизмов описания ноосферной сущности современного мира. Построение современной образовательной системы в русле ноосферной парадигмы позволяет учащимся глубже понять сущность и причины глобальных проблем современности; осознать взаимосвязь экологии и экономики, демографии и геополитики; создать условия для активизации образования; освоить нравственные принципы экологического воспитания, в основе которых лежат, сформулированные в рамках философии русского космизма, базовые постулаты учения о ноосфере.

В рамках исследования механизмов функционирования ноосферной парадигмы Г.С. Смирновым была разработана система основных принципов ноосферного образования в число которых вошли принципы: фундаментальности; целостности; гуманизации; экологизации; развивающего обучения. Исходя из полученных результатов, он приходит к выводу: «Опыт осмысления лицейского ноосферного образования позволил в 2000 году сформулировать концепцию Российского ноосферного университета – новой формы образования, свидетельствующей о своеобразном переходе к модели «постнеклассического университета». Классический университет с ноосферной ориентацией в максимальной степени отвечает главному императиву эпохи перехода к новому тысячелетию: «мыслить глобально – действовать локально». Развитие идей ноосферного университета идет в русле комплексных ноосферных исследований, которые имеет возможность осуществлять развитый классический университет» [4, с. 109].

Г.С. Смирнов отмечает, что происходящие в системе отечественного образования инновационные процессы, направленные на постепенное развёртывание ноосферно-ориентированных педагогических программ подтверждают, что «...в российской образовательной системе постепенно вызревает понимание тех задач, которые должны будут решать выпускники вузов во второй четверти XXI века. Эффективным станет не навязывание тенденций искусственного развития сверху, которые подчас разрушают уже достигнутое, а естественное вырастание нового качества российского образования, отвечающего информационно-экологическому обществу, которое создается в результате сложных и противоречивых процессов перехода биосферы в ноосферу» [4, с. 110].

Систематизация представлений о ноосферном образовании, выявление закономерностей его развития осуществлялось д.филос.н., профессором И.В. Дмитриевской, которая отметила, что: «становление ноосферной парадигмы в образовании проходит в два этапа: первый – этап формирования ноосферного сознания, который включает в себя развитие ноосферных знаний, ноосферного понимания и убеждения; второй – этап формирования ноосферного поведения и ноосферной деятельности. Каждый из этапов системно организован» [3, с. 47]. Подчеркивая важность ноосферного этапа развития современного образования И.В. Дмитриевская заявляет: «Познание ноосферы как системно организованного Всеобщего, а также воспитание ноосферного отношения к природе и человеку связано с наиболее высоким уровнем рефлексии познающего субъекта. Воспитание ноосферного отношения к реальности, в свою очередь, позволяет выявить и развить ноосферное качество в структуре личности самого субъекта» [3, с. 48].

Следует отметить, что конечной целью современных

инновационных процессов, направленных на развёртывание многоаспектного комплекса ноосферного образования, служит систематизация знаний об окружающем человеке мире, осмысление глобально-эволюционных тенденций развития биосферы и её перехода в ноосферу, а также выработка актуальных представлений о характеристиках и закономерностях ноосферного будущего человечества.

Таким образом, создание основ ноосферного образования предполагает формирование планетарного мировоззрения, раскрывающего космическое назначение человека. Для современного общества необходимо осознание процессов коэволюции, синергии сложных самоорганизующихся систем, представленных человечеством, биосферой земли и космологической системой. В ноосферном образовании как опережающем дана новая картина мира, новое понимание природы человека. Его опережающая функция заключается в том, что оно может спасти мир, а может его окончательно дестабилизировать.

Библиографический список:

1. Буровский А.М. Концепция ноосферной школы //Ноосферная школа: концепция и программы /Под ред. А.М. Буровского. Красноярск: Изд-во НМ - НЭО, 1995. С. 6-21.
2. Буровский А.М. Ноосферное образование: рождение идеи и проблема внедрения //Ноосферная парадигма образования: от лицея к университету: Мат. лицейско-университет. науч.-метод. конф. /Под ред. Г.С. Смирнова. Иваново: Изд-во ИВГУ, 1997. С. 27-30
3. Дмитриевская И.В., Портнов А.Н., Смирнов Г.С. Ноосферная динамика России: Философские и культурологические проблемы: Ч. 1 // Ноосферные исследования. Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2002. Вып. 1. -158 с.
4. Смирнов Г.С. Современное ноосферное образование: региональный аспект // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2005 № 2 С. 105–112.
5. Смирнов Г.С. Философские и культурологические проблемы становления ноосферного сознания: диссертация ... доктора философских наук : 09.00.11. Иваново, 1998. 349 с.

References

1. Burovsky A.M. the Concept of the noosphere school Noospheric school: concept and applications /ed. by M. A. Burovskii. Krasnoyarsk: Publishing house of NMC-neo, 1995. Pp. 6-21.
2. Burovsky A.M. Noosphere education: the birth of ideas and the problem of implementation // Noosphere paradigm of education: from the Lyceum to the University Lyceum University. scientific.-method. Conf. /Edited by G. S. Smirnov. Ivanovo: Publishing house of ISU, 1997. Pp. 27-30
3. Dmitrevskaya I.V., Portnov A.N., Smirnov G.S. Noospheric dynamics in Russia: Philosophical and cultural problems: Part 1 // Noosphere researches. Ivanovo: Ivanovo state University, 2002. Vol. 1. 158 p.
4. Smirnov G.S. Modern noospheric education: regional aspect. Questions of modern science and practice. University them. V. I. Vernadsky. 2005 № 2 Pp. 105-112.
5. Smirnov G.S. Philosophical and cultural problems of noospheric consciousness formation: dissertation ... doctor of philosophy: 09.00.11. Ivanovo, 1998. 349 p.

УДК 378+519.1

UDC 378+519.1

СИМАНЕВА Т.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информатики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: simanevata@mail.ru

БУЛГАКОВА М.С.

аспирант, 4 год обучения направления подготовки 09.06.01 Информатика и вычислительная техника, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: matilda_kitten@rambler.ru

БУЛГАКОВ В.В.

аспирант, 3 год обучения направления подготовки 44.06.01 Педагогические науки, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: bylg@ramber.ru

SIMANEVA T.A.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of informatics of Orel State University

E-mail: simanevata@mail.ru

BULGAKOVA M.S.

Post-graduate student, 4 year of study 09.06.01 Computer science and engineering of Orel State University

E-mail: matilda_kitten@rambler.ru

BULGAKOV V.V.

Post-graduate student, 3 year of study 44.06.01 Teacher education of Orel State University

E-mail: bylg@ramber.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЯ

THE ORGANIZATION OF DESIGN AND RESEARCH ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN WITH USE OF EDUCATIONAL WEB APPLICATIONS

Рассматриваются особенности проектирования и возможности использования сайта учителя для организации учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников. Обсуждаются вопросы создания одной из эффективных моделей управления учебным процессом на основе средств ИКТ.

Ключевые слова: информационные образовательные ресурсы, индивидуальная траектория обучения, образовательное веб-приложение, обучение информатике

The features of the design and the possibility of using the teacher's site for the organization of educational, research and project activities of students are considered. Surveys of creating one of the effective models of learning management based on ICT tools are discussed.

Keywords: information educational resources, individual learning trajectory, educational web application, computer science training.

Современный этап развития школьного образования выдвигает на первый план личностно-ориентированную парадигму образования, определяя новые ценности: саморазвитие, самообразование, самореализация, формирование индивидуальной траектории обучения с учетом их познавательных способностей, творческих возможностей и интересов учащихся. Информационному обществу нужен самостоятельно мыслящий выпускник, умеющий определить дальнюю и ближайшую перспективу, наметить план действий, способный ориентироваться в огромном потоке новых сведений, извлекать необходимые факты, творчески решать возникающие проблемы. Как показывает практика, сегодня в школе есть возможности для развития у ребят таких способностей – это организация процесса обучения на основе учебно-исследовательской и проектной деятельности. О важности формирования исследовательских и проектных умений говорится в тексте программы развития УУД на ступени основного общего образования [1].

Умение рассматривается как готовность к осуществлению определенной деятельности на основе осознанного использования знаний и жизненного опыта, с осознанием цели, условий и средств этой деятельности. **Исследование** – это изучение, выяснение каких-либо фактов, процессов или явлений на основе имеющихся знаний. Таким образом, под исследовательскими умениями понимаем готовность к осуществлению исследовательской деятельности на основе использования знаний и жизненного опыта, с осознанием цели, условий и средств деятельности, направленной на изучение процессов, фактов, явлений [2].

Учебно-исследовательская деятельность учащихся в образовании это в первую очередь – образовательная технология, использующая в качестве средства учебное исследование, направленное на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира, под руководством учителя. Говоря о соотношении научного и образовательного в исследовательской деятель-

ности учащихся, следует помнить, все, что делается в школе, имеет в первую очередь, образовательный смысл и оценивается по критериям результативности и эффективности развития учащихся. Для учебного исследования характерными являются:

- постановка проблемы,
- изучение теоретических аспектов проблемы,
- подбор методик исследования и практическое их освоение,
- сбор материала, его анализ и обобщение,
- собственные выводы.

Проект – направлен на создание того, что еще не существует (создание сайта, разработка модели технического устройства, выставка, газета и т.) и предполагает наличие проектного замысла, главным критерием оценки эффективности проектирования является практическая значимость. **Учебный проект** – это комплекс самостоятельно выполняемых действий, направленных на получение продукта. Главным результатом учебной проектной деятельности является субъективная практическая значимость для автора, возможность самостоятельно получить значимый результат. Выделяют несколько этапов в проектной деятельности:

- подготовительный (осознание проблемной ситуации, выбор темы проекта);
- проектировочный (построение плана действий);
- практический (исследование, сбор и обработка данных, интерпретация результатов, их представление);
- аналитический (сравнение планируемых и реальных результатов, обобщение, выводы);
- контрольно-коррекционный (анализ успехов и ошибок, поиск способов коррекции ошибок);
- заключительный (представление содержания работы, обоснование выводов).

Используя в процессе обучения исследовательскую и проектную деятельность, перед учителем встает целый ряд задач, от успешного решения которых зависит эффективность использования педагогической технологии и в конечном итоге качество обучения учащихся. Деятельность педагога, учителя информатики выстраивается в соответствии с этапами исследовательской и проектной деятельности. Руководитель на каждом этапе должен создавать ситуацию, при которой учащийся предлагает один из альтернативных вариантов решения и совместное с руководителем обсуждение, всесторонний анализ сильных и слабых сторон позволяет ученику при необходимости скорректировать решение. После чего ученик переходит к следующему этапу в соответствии с планом исследования или проекта.

В рамках организации исследовательской и проектной деятельности учитель:

формирует теоретический материал – предметно-содержательную основу, которая необходима учащемуся для выбора темы исследования, постановки целей и задач;

анализирует существующие в науке методики исследований, подбирает и адаптирует методику, которая полезна для самостоятельного исполнения учащимися;

оценивает и утверждает план экспериментальной (аналитической части);

адаптирует методику обработки данных так, чтобы объем и сложность были посильны ученику, и не вносили грубых погрешностей в характер результатов;

фиксирует итоговую оценку и дает рекомендации по ее представлению на конференциях и конкурсах.

Современный уровень развития информационных технологий позволяет создавать информационные образовательные ресурсы, обеспечивающие индивидуальную траекторию обучения учащихся, организовывать их исследовательскую и проектную работы. В условиях цифровой школы инструментальную основу учебно-исследовательской и проектной деятельности ученика должны составлять средства и сервисы информационно-коммуникационных технологий, которые мы разместили на учебном веб-сайте учителя. При проектировании веб-приложения мы учитывали все особенности организации исследовательской и проектной деятельности рассмотренные выше не только в рамках классно-урочной системы, но и такие формы обучения, которые позволяют вывести образование ее пределы и организовывать учебные сетевые проекты, вебинары, форумы, дистанционные олимпиады и т.п.

Для проектирования веб-приложения предварительно составлена модель электронного обучения в рамках исследовательской и проектной деятельности, в которой выделена **модель обучающегося**, **модель предметной области** (теоретической базы исследования) и **модель управления учебным процессом** (навигация по этапам учебного исследования, проекта). В упрощенном случае **модель обучающегося** содержит информацию об участнике образовательного процесса (ФИО и класс при регистрации на сайте), его предпочтения в выборе темы проектной и учебно-исследовательской деятельности.

Модель предметной области включает следующие содержательные компоненты:

- рабочую программу по предмету;
- темы учебно-исследовательских и проектных работ в рамках классно-урочной деятельности;
- темы учебно-исследовательских и проектных работ в рамках внеурочной деятельности;
- подробный план с описанием каждого этапа учебного исследования или проекта по выбранной теме, с описание системы оценивания выполненной работы;
- инструментальные средства (средства и сервисы информационно-коммуникационных технологий) сопровождения учебно-исследовательской и проектной деятельности по предмету;
- цифровые образовательные ресурсы;
- видеоматериалы (видеоуроки) по использованию облачных технологий в ходе выполнения учебно-исследовательской, проектной деятельности;
- методические материалы для ученика и учителя по организации проектной и учебно-исследовательской деятельности.

Модель управления учебным процессом (опре-

деляет алгоритм перемещения по этапам проектной и учебно-исследовательской деятельности, позволяет строить индивидуальные образовательные траектории с возможностью глубины уровня исследования материала путем изучения его с разной степенью детализации).

Работа по выбору темы исследования или проекта в рамках внеурочной деятельности начинается с входного тестирования учащихся. Его целью является выявление интересов и увлечений ребенка. Для учеников после регистрации и тестирования возможен доступ к просмотру имеющихся к выполнению заданий проекта (см. рис.1).

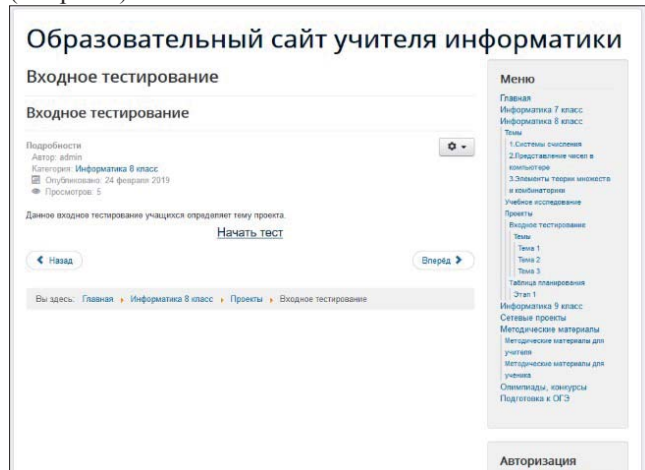


Рис. 1. Внешний вид одного из окон разработанного сайта. Этап входного тестирования и определения склонностей и интересов ученика.

Кроме того, в системе сайта предусмотрена возможность организации личного или группового общения школьников с учителем в режиме реального времени с демонстрацией «рабочего стола» учителя (открытая презентация), возможность выслать участникам сессии файлов любого типа, параллельно вести чат для протоколирования идей учащихся. Для организации и контроля самостоятельной работы учащихся над проектом или исследованием учитель заполняет на сайте таблицу планирования самостоятельной деятельности учащихся по освоения темы исследования, регламент дистанционной коммуникации (время дистанционных консультаций учителя), критерии оценивания и указания по содержанию и формату представления отчетности (см. рис.2).

Таким образом, для каждого учащегося строится индивидуальная образовательная траектория исследовательской или проектной деятельности. Дальнейшее формирование индивидуальной образовательной траектории и продвижение по ней осуществляется в зависимости от достигнутого уровня изучения, анализа и обобщения теоретического материала исследования и проведение на его основе эксперимента. При переходе от одного этапа исследования к другому осуществляет систематический контроль учителя за выполнением проекта в виде отчетной документации, которую ученик размещает на облачном сервисе, давая учителю ссылку доступа. После плановой консультации с учителем учащийся самостоятельно принимает решение об улучшении качества исследования (анализ, обра-

ботка, визуализация) и подбор наиболее приемлемых коммуникационных технологий представления данных. В случае невыполнения в срок этапного задания или неудовлетворительного результата исследования предлагается внеочередная консультация с учителем и назначается пересдача.

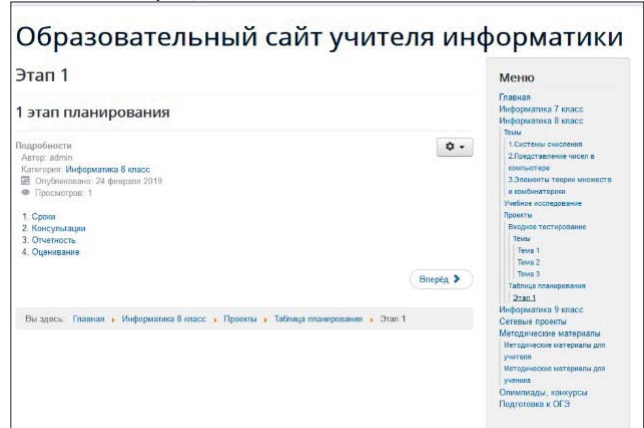


Рис. 2. Внешний вид окна учебные исследования и проекты в структуре сайта учителя. Этап планирования.

Таким образом, разработанный нами сайт учителя-предметника способствуют формированию принципиально новой информационной образовательной среды, обеспечивающей широкие возможности для осуществления учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся. Среда, являющейся мощным средством для формирования индивидуальной образовательной траектории учащихся, существенным образом влияющей на перераспределение ролей между участниками образовательного процесса (акцент на саморазвитие, самообразование, самореализацию).

Внедрение в образовательный процесс учебно-исследовательской и проектной деятельности на основе разработанного веб-приложения позволяет решить комплекс педагогических задач:

учебных –

научить пользоваться информацией из различных источников; научить расширять и углублять знания в данной предметной области;

научить пользоваться средствами обработки и визуализации результатов исследований и эксперимента на основе ИКТ,

научить методике исследовательской деятельности, методу нисходящего проектирования;

воспитательных –

научить самооценке;

научить обосновывать и отстаивать свою позицию;

научить умению видеть перспективу развития своей деятельности.

Именно организованная таким образом учебная деятельность, на наш взгляд, позволит сместить акцент с процесса пассивного накопления учеником суммы знаний на овладение им различными способами деятельности в условиях доступности любых информационных ресурсов, что, несомненно, будет способствовать активному формированию творческой личности, способной решать нетрадиционные задачи в нестандартных условиях.

Библиографический список

1. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. №1/15). http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/4587/ПООП_ООО_reestr_2015_01.doc
2. Исследовательская и проектная работа школьников. 5-11 классы/ Под ред. А.В. Леонтовича. 3-е изд. М.: ВАКО, 2018. 160 с. –(Современная школа: управление и воспитание)

References

1. Approximate the main educational program of basic general education. Approved by the decision of the Federal educational-methodical Association on general education (Protocol of April 8, 2015 # 1/15). http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/4587/ПООП_ООО_reestr_2015_01.doc
 2. Research and project work of students. 5-11 classes/ed. A.v. Leontovich. 3-ed. -M.: Waco, 2018. 160 p.-(modern school: management and education)
-

УДК 7967012.68

UDC 7967012.68

СОЛОМЧЕНКО М.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики избранного вида спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: marin69@yandex.ru

АШИХИН А.В.

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

SOLOMCHENKO M.A.

Candidate of pedagogical, associate professor, department of theory and methodology of chosen sports, Orel State University

E-mail: marin69@yandex.ru

ASHIHIN A.V.

Postgraduate, Orel State University
E-mail: myasosm@yandex.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У БОЙЦОВ ОТРЯДА СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ РУКОПАШНОГО БОЯ

MODELING OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF PHYSICAL ABILITIES OF THE SOLDIERS OF THE DETACHMENT OF SPECIAL PURPOSE FUNDS OF UNARMED COMBAT

В статье рассказывается о моделировании процесса развития физических способностей у бойцов отряда специального назначения средствами рукопашного боя. Рассмотрена модель, состоящая из целевого, содержательно-организационного и оценочно-результативного блоков. Целевой блок включает в себя определение проблемы и цели исследования и постановку задач. Содержательно-организационный блок показывает пути решения проблемы исследования: с помощью каких методов и средств можно совершенствовать систему физической подготовки бойцов отряда специального назначения. Оценочно-результативный блок включает в себя систему оценочных средств, которые помогут определить достижение поставленного результата: высокая физическая подготовленность бойцов отряда специального назначения к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: моделирование, развитие, физические способности, бойцы, спецподразделение, средства, рукопашный бой.

The article describes the modeling of the development of physical abilities of soldiers of the special forces by means of hand-to-hand combat. The model consisting of target, content-organizational and evaluation-effective blocks is considered. The target block includes the definition of the problem and the purpose of the study and the formulation of tasks. The content-organizational block shows the ways of solving the problem of research: with the help of what methods and means it is possible to improve the system of physical training of soldiers of special forces. Evaluation-effective unit includes a system of evaluation tools that will help to determine the achievement of the result: high physical fitness of soldiers of special forces to professional activities.

Keywords: modeling, development, physical abilities, fighters, special forces, tools, hand-to-hand combat.

В России войска специального назначения являются элитными подразделениями. Качественная подготовка бойцов отряда специального назначения является основой безопасности государства [1, 5, 10]. Постоянное развитие физических способностей необходимо этому спецподразделению, так как успех любой операции зависит от высокой физической подготовленности бойцов. В своем исследовании мы решили применить метод моделирования процесса подготовки. Моделирование дает возможность изучения процесса до его реализации, при этом становится возможным предсказать результат и скорректировать процесс [4, 7].

Под моделью понимается система элементов, раскрывающая состав подготовки бойцов специального назначения [8]. При разработке модели многие исследователи рассматривают целеполагание, содержания и особенности процесса, оценку результатов деятельности [2]. Предложенная модель процесса раз-

вития физических способностей у бойцов отряда специального назначения средствами рукопашного боя (рис. 1) в нашем исследовании на основании литературных источников состоит из трех основных блоков: целевого, содержательно-организационного и оценочно-результативного

Целевой блок включает в себя определение проблемы и цели исследования и постановку задач. Проблема исследования заключается в определении недостаточного уровня физической подготовленности бойцов отряда специального назначения. Цель и задачи показывают, что необходимо предпринять для решения проблемы исследования: развитие физических способностей, адаптацию к высоким физическим нагрузкам и поддержание высокого уровня общей физической подготовки. Цель должна быть достижимой, она должна быть обеспечена определенными средствами для достижения и содержанием.

Содержательно-организационный блок показывает пути решения проблемы исследования: с помощью каких методов и средств можно совершенствовать систему физической подготовки бойцов отряда специального назначения.

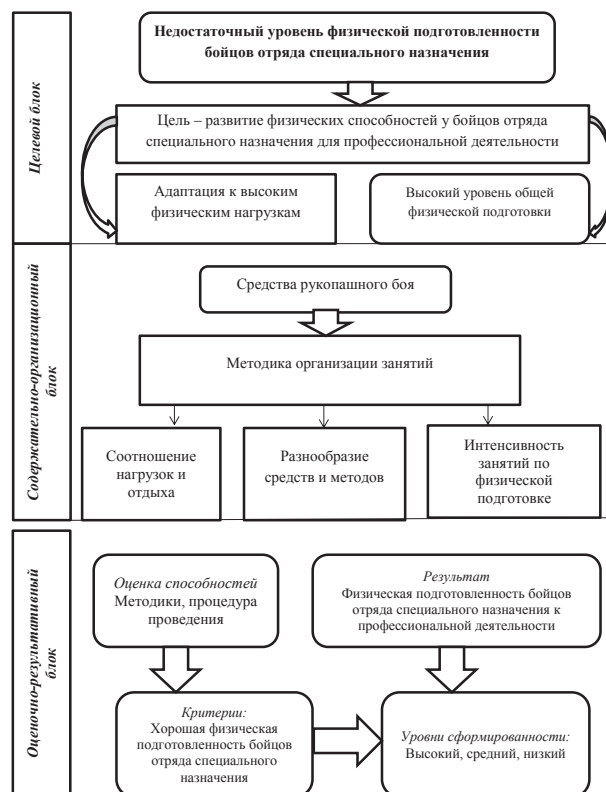


Рис. 1. Модель процесса развития физических способностей у бойцов отряда специального назначения средствами рукопашного боя.

Необходимо подобрать определенную методику занятий, используя средства рукопашного боя, для развития физических способностей и адаптации к высоким физическим нагрузкам во время тренировочных занятий в спецподразделении. Правильный подбор упражнений, соотношение нагрузок и отдыха, разнообразие средств и методов, интенсивность занятий по физической подготовке – это необходимые составляющие для повышения эффективности занятий и достижения результата нашего исследования. В исследовании участвовало двадцать сотрудников подразделений, которые в итоге представили две группы с одинаковым количеством участников: контрольную и экспериментальную. Контрольная группа занималась по традиционной системе подготовки сотрудников специальных подразделений. К традиционной системе подготовки относят комплексы физических упражнений на развитие общих и специальных физических качеств, боевые приемы борьбы, самооборона без оружия, определенные навыки выживания в экстремальных и полевых условиях. У бойцов отряда специального назначения интенсивность физической подготовки гораздо выше, чем у спортсменов-разрядников. Отличительной чертой программы подготовки является то, что она ориентирована на три уровня сложности: элитный, средний,

начальный. В зависимости от уровня физической подготовленности бойцам подбирают уровень, чтобы бойцы постепенно набирали форму и не получили травму. Если уровень подготовленности повышается, то боец переходит на следующий уровень, пока не будет заниматься по элитному уровню или не проходит тестирование. В экспериментальной группе больше времени уделялось методическим приемам рукопашного боя (их особенностям), включались основные виды подготовки спортсменов по рукопашному бою. Занятия велись в течение трех месяцев на базе подготовки. Занятия также прошли разделение на три уровня подготовки. Бойцам предлагались следующие методические особенности обучения техническим действиям [6, 9]:

- применение бросковых и болевых приемов, обучение правильной технике выполнения технических действий во взаимодействии с волевой и физической подготовкой;
- применение экстремальных ситуаций при обучении технических действий в рукопашном бою, способов повышения стрессоустойчивости и различные вариантов выхода из сложившихся положений;
- овладение методами саморегуляции и контроля над своими усилиями посредством технических действий рукопашного боя;
- индивидуализация обучения техническим действиям рукопашного боя в сочетании с коллективной работой; применение на занятиях широкого арсенала акробатических элементов; применение дыхательных упражнений.

Специальный комплекс приемов рукопашного боя включал следующие приемы [3, 11]:

- 1) режущие и колющие (сбоку и прямо) удары ножом – наносятся быстрыми движениями вооруженной руки горизонтально, вертикально и по диагонали;
- 2) загиб руки за спину;
- 3) рычаг руки наружу;
- 4) рычаг руки внутрь;
- 5) задняя подножка;
- 6) бросок через спину;
- 7) освобождение от захватов и обезоруживание с применением бросков и болевых приемов, названных выше;
- 8) приемы связывания противника и его обыск.

Приемы защиты также характерны для подготовки бойцов отряда специального назначения, так как сильная защита является разновидностью нападения. Защита от ударов руками и ногами является основой подготовки. Применялись парные комплексы упражнения, включающие действия партнеров в рукопашном бою. В ходе поединка допускаются броски, но они проводятся в обходной схватке, когда противники пытаются вывести друг друга из равновесия и выполнить прием. Очень много моментов тактических приемов в парных действиях рассматривалось на занятиях. Например, подача особых сигналов партнеру для осуществления совместных действий.

Оценочно-результативный блок включает в себя

Таблица 1.

Классификация уровней сформированности бойцов специального назначения

Уровни сформированности	Количество баллов	Тестирование физических способностей
1	2	3
Высокий уровень	10-8 баллов	Сгибание и разгибание туловища на пресс за 2 мин (от 76 до 100 баллов) Жим штанги весом собственного тела (от 76 до 100 баллов) Подъем по 7-метрову канату (от 76 до 100 баллов) Плавание вольным стилем 50 м (от 80 до 100 баллов) Комплексное силовое упражнение (от 76 до 100 баллов) Кросс 5 км (от 80 до 100 баллов) Подтягивание (от 76 до 100 баллов)
Средний уровень	7-5 баллов	Сгибание и разгибание туловища на пресс за 2 мин (от 51 до 75 баллов) Жим штанги весом собственного тела (от 51 до 75 баллов) Подъем по 7-метрову канату (от 51 до 75 баллов) Плавание вольным стилем 50 м (от 51 до 79 баллов) Комплексное силовое упражнение (от 51 до 75 баллов) Кросс 5 км (от 51 до 79 баллов) Подтягивание (от 51 до 75 баллов)
Низкий уровень	Ниже 5 баллов	Сгибание и разгибание туловища на пресс за 2 мин (ниже 50 баллов) Жим штанги весом собственного тела (ниже 50 баллов) Подъем по 7-метрову канату (ниже 50 баллов) Плавание вольным стилем 50 м (ниже 50 баллов) Комплексное силовое упражнение (ниже 50 баллов) Кросс 5 км (ниже 50 баллов) Подтягивание (ниже 50 баллов)

систему оценочных средств, которые помогут определить достижение поставленного результата: высокая физическая подготовленность бойцов отряда специального назначения к профессиональной деятельности. Для этого подбираются необходимые методики оценки и тестирования способностей сотрудников. С помощью определенных критериев (степень развития физических способностей) выделяются три уровня сформированности бойцов специального назначения формируются по количеству баллов, которые набрал при прохождении тестирования сотрудник (табл. 1).

Определение физических способностей проводилось при помощи тестов [10]: сгибание и разгибание туловища на пресс за 2 мин (количество раз); жим штанги весом собственного тела (количество раз); подъем по 7-метрову канату (сек); плавание вольным стилем 50 м (сек); комплексное силовое упражнение (0-100 баллов); кросс 5 км (мин); подтягивание (количество раз). Все тестирующие упражнения для оценки бойцов специального назначения переведены в 100-балльную шкалу и распределены по уровням сформированности.

Низкий уровень сформированности физических способностей редко встречается в войсках специаль-

ного назначения, так как при тестировании бойцы не проходят в данные подразделения [5]. При отборе учитывают четыре важнейших фактора: желание служить в войсках специального назначения; хорошая физическая подготовленность (не ниже среднего уровня); интеллектуальная пригодность (тесты на интеллект, специальные беседы); психологическая совместимость с группой (это считается одним из важнейших составляющих). Нужно отметить, что если боец умеет самостоятельно принимать решения в стрессовой ситуации и может подтянуть физическую подготовленность, его могли рекомендовать на испытательный срок.

В таблице 2 показаны распределения по уровням сформированности бойцов контрольной и экспериментальной группы в начале и конце исследования. В начале исследования в контрольной и экспериментальной группе было по одному бойцу с низким уровнем сформированности физических способностей, но с хорошими интеллектуальными возможностями.

Во время трехмесячной подготовки в испытуемых группах не осталось бойцов с низким уровнем сформированности физических способностей. Положительные изменения произошли в обеих группах, что свидетельствует об эффективности как традиционной систе-

Таблица 2.

Уровни сформированности бойцов специального назначения в процессе исследования

Группа испытуемых	Уровни сформированности (в %)					
	В начале исследования			В конце исследования		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Контрольная	16 %	82 %	2 %	30 %	70 %	–
Экспериментальная	14 %	84 %	2 %	38 %	62 %	–

мы подготовки бойцов специального назначения, так и экспериментальной программы. В экспериментальной группе процентное соотношение бойцов, которые переместились в группу с высоким уровнем сформированности физических способностей, стало больше (в начале исследования их было меньше). Все это свидетельствует о том, что средства рукопашного боя необходимо включать в подготовку бойцов специального назначения.

Для рукопашного боя специальной подготовки к занятиям не требуется. Средства рукопашного боя построены таким образом, что общую и специальную подготовку вы получите во время занятий. Армейский рукопашный бой после многих лет практики и экспериментов с боевыми искусствами стал серьезным фундаментом в подготовке бойцов отряда специального назначения. Долгое время специфика подготовки сол-

дат заключалась лишь в тренировке специальной физической и тактико-специальной подготовки, а любое применение навыков армейского рукопашного боя вне проведения специальных операций – строго наказывалось вплоть до уголовной ответственности. Естественно это не касалось тех ситуаций, когда приходилось использовать полученные за годы службы навыки для самообороны.

Целесообразно включать в подготовку бойцов отрядов специального назначения, помимо средств рукопашного боя, тренировку на выносливость (кросс, прохождение полосы препятствий). В нашем исследовании мы отметили, что если добавить такие упражнения, то бойцов с высоким уровнем сформированности физических способностей станет больше в экспериментальной группе. В дальнейшем мы собираемся развивать исследование в этом направлении.

Библиографический список

1. Ардашев А.Н. Базовая подготовка Спецназа. Экстремальное выживание. М.: Издательство: Эксмо, 2015. 644 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург: Деловая кн., 1996. 344 с.
3. Борисов К. Практика рукопашного боя. М.: Рипол-Классик, 2003. 192с.
4. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. 2003. №4. С. 21-27.
5. Захаров О.Ю. Секретные техники бойцов спецподразделений: Построение индивидуальной боевой системы. М.: Издательство: АСТ, Астрель, 2011. 420 с.
6. Иванов-Катанский, С.; Касьянов, Т.. Рукопашный бой. Теория и практика. М.: Фаир-Пресс, 2003. 560 с.
7. Образцов П.И., Косухин В.М. Дидактика высшей военной школы: учебное пособие. Орел: Академия Спецсвязи России, 2004. 317 с.
8. Ражев Ю.Д. Педагогическое моделирование содержания подготовки военно-педагогических кадров в системе непрерывного профессионального образования: авторефер. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 26 с.
9. Травников А. Книга приемов. Рукопашный бой и оперативное карате. По системе спецназа КГБ. М.: АСТ, 2008. 128 с.
10. Тарас А.Е., Заруцкий Ф.Д. Подготовка разведчика: система спецназа ГРУ. Минск: Изд-во: Харвест, 2004. 75 с.
11. Ушаков Г.А., Комиссаров Е.Л., Фомичев А.В., Садков А.В., Мельников А.В., Скорин С.С. Организация системы подготовки в рукопашном бою: учебно-методическое пособие. М.: Советский спорт, 2013. 226 с.

References

1. Ardashev. A.N. Basic training of special Forces. Extreme survival. M.: Publishing House: Eksmo, 2015. 644 p.
2. Bezrukova B.C. The Pedagogy. Projective pedagogy. Ekaterinburg: Business book., 1996. 344 p.
3. Borisov K. practice hand-to-hand combat. M.: Ripol-Classic, 2003. 192s.
4. Dakhin A.N. Pedagogical modeling: the nature, effectiveness and uncertainty // Pedagogy. -2003. No. 4. - P. 21-27.
5. Zakharov O.Yu. Secret techniques of special forces soldiers: building an individual combat system. M.: Publishing house: AST, Astrel, 2011. 420 p.
6. Ivanov-Katansky S.; Kasyanov T.. Close fight. Theory and practice. M.: Fair-Press, 2003. 560 PP.
7. Obratsov PI, V. M. Koshin Didactics of higher military schools: a training manual. Eagle: Russian Academy Of Special Communications, 2004. 317 p.
8. Educational modeling of the content of training of military pedagogical personnel in the system of continuous professional education: author. dis. kand.PED.sciences'. M., 2000. 26 p.
9. Herbalists book techniques. Hand-to-hand combat and operational karate.On system of special troops of KGB. M.: AST, 2008. 128 PP.
10. Taras A.E., Zarutsky F.D. Training of intelligence officer: system of special forces. Minsk: publishing House: harvest, 2004. 75 PP.
11. Ushakov G.A., Komissarov E.L., Fomichev V.A., Sadkov A.V., Melnikov A.V., Sarin S.S. System of training in hand to hand combat: training-methodical textbook. M.: Soviet sport, 2013. 226 p.

УДК 378

UDC 378

СУГАНОВА М.И.

кандидат экономических наук, доцент, кафедра маркетинга, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: m-suganova@mail.ru

ХМЫЗОВА Н.Г.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: trinity_57@mail.ru

ПРАВДЮК В.Н.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра развития образовательных систем, БУ ОО ДПО «Институт развития образования»

E-mail: m-suganova@mail.ru

SUGANOVA M. I.

Candidate of economic Sciences, the department of marketing, Orel State University

E-mail: m-suganova@mail.ru

KHMYZOVA N.G.

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of vocational training and business, Orel State University

E-mail: trinity_57@mail.ru

PRAVDYUK V. N.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Department of educational systems development, OOO BPO DPO "Institute of education development"

E-mail: m-suganova@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА

THE ORETICAL MODEL OF FORMATION OF SCIENTIFIC AND ECONOMIC CULTURE OF THE FUTURE BACHELOR

В статье рассматривается роль теоретической модели формирования научно-экономической культуры у будущих бакалавров. Структура модели выстроена таким образом, что она постоянно может динамично развиваться и тем самым эффективно решать поставленные задачи на основе инновационных технологий обучения. Определены требования, подходы, этапы, уровни, обеспечивающие высокий результат подготовки бакалавра профессионального обучения.

Ключевые слова: бакалавр профессионального обучения, критерии, подходы, показатели, теоретическая модель, экономическая культура.

The article deals with the role of the theoretical model of the formation of scientific and economic culture of future bachelors. The structure of the model is built in such a way that it can constantly develop dynamically and thus effectively solve the tasks on the basis of innovative learning technologies. Requirements, approaches, stages, levels providing high result of preparation of the bachelor of professional training are defined.

Keywords: bachelor of vocational training, criteria, approaches, indicators, theoretical model, economic culture.

Образовательная, профессиональная и социальная среда Орловского государственного университета представляет собой целостное пространство, в которое входят различные инновационные образовательные, научно-исследовательские, научно-производственные центры и лаборатории. В них регулируются научные, теоретические, производственные и практические аспекты учебной деятельности будущих бакалавров; систематизируется ход инновационных процессов обучения как в университете, так и на факультете технологии, предпринимательства и сервиса [3].

Разработанная, в ходе научного исследования теоретическая модель формирования научно-экономической культуры у будущих бакалавров по профилю «экономика и управление», состоит из целевого, содержательного и результативного компонентов. Структура модели выстроена таким образом, что она постоянно может динамично развиваться и тем самым эффективно решать поставленные задачи на основе инновационных техно-

логий обучения [1, 2, 4].

Для разработки данной модели потребовалось определить требования, обеспечивающие высокий результат процесса подготовки бакалавра профессионального обучения к работе в системе среднего профессионального образования (СПО):

- формирование компетенций, направленных на общенаучную предметную подготовленность;
- развитие профессиональных трудовых умений и навыков, опыта осмысленного самовосприятия педагогической деятельности в условиях техникума;
- развитие творческих и организаторских способностей в решении учебно-воспитательных задач;
- развитие личности преподавателя, с профессиональными экономическими знаниями и, владеющего опытом обучения на основе современных инновационных технологий.

Цель теоретической модели: формирование научно-экономической культуры будущего бакалавра профес-

сионального учебного учреждения.

Выполнению, поставленных задач: формирование профессионально-педагогической подготовки и формирование научно-экономической культуры, способствуют инновационные технологии применяемые в процессе обучения. Сам процесс обучения опирается на обозначенные специальные принципы, которые в большей степени способствует развитию мотивации обучения и научно познавательных интересов студентов. Этими принципами являются:

- адаптация будущих бакалавров к работе в профессиональном учебном учреждении;
- индивидуальная работа с разновозрастными учащимися.

Подготовка бакалавра к обучению экономическим дисциплинам в учреждениях СПО выступает в интеграции с общедидактическими принципами.

Поскольку формирование у будущих бакалавров научно-экономической культуры – это процесс нерядовой и сложный, то целесообразно проводить его последовательно, поэтапно:

- на ориентировочном (первом) этапе необходимо постепенное ознакомление с научными вопросами по дисциплинам, согласно учебному плану;
- на продуктивном (втором) этапе следует вовлекать студентов в научную деятельность: участие в научных конференциях, олимпиадах, в творческом проектировании, в написании научных статей и их издании;
- на *научно-творческом* (третьем) этапе необходимо усилить самостоятельную научно-творческую активность студентов. Результаты проделанной ими научной работы используются в курсовых и выпускных квалификационных работах; в коллективном творчестве. Исследование проводится в ходе педагогической и преддипломной практик. Третий этап, по сути, носит и результативный характер.

Мотивация студентов на педагогическую деятельность в системе профессионального образования предопределена в его системной подготовке:

- личность будущего бакалавра развивается в целостном педагогическом процессе;
- усиливается педагогическое сотрудничество, которое очень важно в научной деятельности;
- система обучения в университете, в целом, предполагает, изначально и до завершения обучения, формирование научной культуры у будущих бакалавров;
- комплекс, выявленных педагогических условий, направлен на научное развитие и научное самовыражение будущих бакалавров.

Не маловажным в процессе обучения являются подходы, на пример: системный, компетентностный, креативный, научный, деятельностный, личностно-ориентированный. Они, в целом, определяют развитие научной культуры бакалавра.

При системном подходе процесс формирования будущих бакалавров компетенций научно-исследовательской деятельности предполагает выделение двух плоскостей воспитательного взаимо-

действия: воспитательная система университета; индивидуальная система развития молодого ученого.

Деятельностный подход означает организацию целенаправленной разнообразной самостоятельной работы будущих бакалавров и управление ею. Суть заключается в выработанной ими научной цели и методах решения поставленных задач. При этом воспитательный процесс в подготовке бакалавров направлен на проектирование, конструирование и создание *ситуаций воспитывающей деятельности*.

Теоретическая модель предусматривает современные формы и методы обучения. Наряду с известными традиционными формами подготовки студентов, аудиторными (лекция, семинар, практические занятия) и внеаудиторными, большой интерес среди студентов и преподавателей приобрели: различные веб-квесты, кластеры, информационные, педагогические и компьютерные технологии.

Критериально-оценочный блок теоретической модели содержит критерии и, соответствующие им, показатели формирования научно-экономической культуры у будущих бакалавров в ходе выполнения научно-исследовательской деятельности:

- мотивационный критерий и его показатели: устойчивость интереса к научной деятельности в условиях профессионального учебного учреждения; сложившийся интерес к углубленному формированию научных компетенций; убежденность в высокой значимости экономической науки в педагогической практике профессиональных учебных учреждений; уверенность, в том, что научная деятельность способствует самоутвердиться в профессиональной среде и отвечает важным жизненным позициям;
- когнитивный критерий и его показатели: *знание и осмысление особенностей будущей профессии педагога в профессиональном учреждении; четкое понимание научной работы в повышении карьерного роста и профессиональной стратегии; творческий подход к организации работы педагогического коллектива и управления им; владение инновационными технологиями, средствами и методами научно-педагогического сотрудничества;*
- рефлексивно-оценочный критерий и его показатели: оценка своих научных знаний в области педагогики и экономики; научная корректность, воля к достижению цели исследования: психологическая устойчивость; участие в олимпиадах; предоставление результатов исследования в открытой печати; своевременная подготовка выпускной квалификационной работы; личный вклад в проводимое научное исследование, внедрение результатов исследования в процесс подготовки будущих специалистов в профессиональном учебном учреждении.

Нами выделены уровни сформированности научно-экономической культуры у будущих бакалавров профессионального обучения:

высокий уровень – студент умет использовать информационные технологии для получения, хранения, передачи и использования научно-экономического и

профессионально педагогического материала по теме исследования для участия в научно-практических студенческих конференциях, круглых столах, семинарах;

знает актуальность изучаемой темы, ее проблему, цель и задачи для ее выполнения, гипотезу, методы, в том числе методы математической статистики для обработки данных, полученных в процессе педагогического исследования; самостоятельно делает выводы и предложения для практического внедрения в процесс обучения будущих специалистов;

средний уровень характеризуется тем, что в требованиях к высокому уровню обнаруживается отсутствие самостоятельных качеств в умении определять актуальность и проблему исследования, формулировать цель, выстраивать гипотезу, ставить задачи;

низкий уровень не сформирована мотивация и интерес к научной деятельности в области экономики; сомневается в необходимости самостоятельного участия в развитии научно-экспериментальных умений и навыков; плохо осознает значение обучения основам экономических знаний специалистов неэкономического профиля в профессиональных учебных учреждениях.

Разделение по данным уровням позволяет преподавателям выявить причины отсутствия эффективного осознанного формирования научной культуры у будущих бакалавров и своевременно изменить ситуацию. В процессе подготовки будущих бакалавров к научной работе возникают вопросы:

- какие условия должны быть разработаны для научной подготовки?;
- какие основы научных исследований должны

быть заложены в процессе обучения экономическим дисциплинам?;

- как развивать научно-экономические качества у студентов в соответствии с требованиями ФГОС ВО РФ к будущему бакалавру, а также в связи с их готовностью продолжать образование в магистратуре?

Чтобы ответить на эти и другие вопросы, были уточнены некоторые позиции в организации научно-исследовательского аспекта в процессе обучения:

- с помощью информационных технологий усилить ознакомление с научной информацией, и перевести ее на качественно новую ступень использования;
- обратить внимание на роль и значение нетрадиционных инновационных технологий (кластер, веб-квест и других), актуальных в развитии научно-познавательной активности студентов.

Результативный компонент теоретической модели показывает уровень сформированности научно-экономической культуры и уровень подготовленности будущего бакалавра к самостоятельной научной деятельности в сфере профессионального учебного учреждения и жизненной среде.

Следует отметить, что инновационная научная подготовка будущих бакалавров происходит на основе радикальных изменений в системе образования. Студенты осознанно понимают, что сегодня на рынке труда все более востребованной становится творчески активная личность. Поэтому в подготовке бакалавров предлагаемая теоретическая модель учитывает требования образования и производства, региональные социально-экономические особенности рынка труда.

Библиографический список

1. Лысак О.Г., Правдюк В.Н. Технология разработки теоретической модели подготовки будущих бакалавров профессионального обучения на основе формирования естественнонаучных математических компетенций / О.Г. Лысак, В.Н. Правдюк // Ученые записки Орловского государственного университета. No1 (70). 2016 г. С. 214-218.
2. Правдюк В.Н. Теоретическая модель подготовки будущего педагога профессионального обучения к инновационной деятельности / В.Н. Правдюк // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. №3-2. С. 277-284
3. Правдюк В.Н., Хмызова Н.Г., Митяева А.М., Ковешникова Е.Н., Суганова М.И. Формирование научной культуры у будущих магистров / V.N. Pravdyuk, N.G. Khmyzova, A.M. Mityeva, E.N. Koveshnikova and M.I. Suganova, 2016. Formation of Scientific Culture in the Process of Preparation of Would be Masters. The Social Sciences, 11: 6970-6975.
4. Хмызова Н.Г. Формирование научно-исследовательской культуры у будущих педагогов профессионального обучения / Автореф. дисс. на соиск уч. степ. канд. пед. наук. Тула. 2013. 23с.

References

1. Lysak O. G., Pravdyuk V. N. Technology of development of a theoretical model of training future bachelors of vocational training on the basis of the formation of natural science mathematical competencies / O. G. Lysak, V. N. Pravdyuk // Scientific notes of Orel state University. No. 1 (70). 2016 Pp. 214-218.
2. Pravdyuk V. N. Theoretical model of training of the future teacher of vocational training to innovative activity / V. N. Pravdyuk // news of Tula state University. Humanities. 2013. №3-2. Pp. 277-284.
3. Pravdyuk N.G. Khmyzova A.M. Mityeva E.N. Koveshnikova and M.I. Suganova, 2016. Formation of Scientific Culture in the Process of Preparation of Would be Masters. The Social Sciences, 11: 6970-6975.
4. Khmyzova N.G. Formation of research culture of future teachers of vocational training / author. Diss. on competition of a scientific degree academic step. kand. ped. sciences'. Tula. 2013. 23 p.

УДК 378.14.014.13

UDC 378.14.014.13

ТЕНЕТИЛОВА В.С.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологии и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tenetilova@list.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

ПАРШУТИНА Е.И.

ассистент, кафедра технологии и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lesashi@yandex.ru

ДУГИНА С.Ю.

ассистент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ms.samiraabd@mail.ru

TENETILOVA V.C.

Candidate of pedagogical sciences, docent, Department of Technology and Entrepreneurship, Orel State University
E-mail: tenetilova@list.ru

GUBAREVA L.I.

Candidate of pedagogical sciences, docent, Department of Vocational Training and Business, Orel State University
E-mail: gubareva16@mail.ru

PARSHYTINA E.I.

Assistant, Department of Technology and Entrepreneurship, Orel State University
E-mail: lesashi@yandex.ru

DYGINA S.Y.

Assistant, Department of Vocational Training and Business, Orel State University
E-mail: ms.samiraabd@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

PROFESSIONAL TRAINING OF THE BACHELOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Профессиональная подготовка бакалавра педагогического образования в инновационной образовательной среде вуза рассматривается как педагогическая проблема, в процессе анализа сущности и содержания технологического образования в двухуровневой системе подготовки педагогических кадров, выявлена проблема профессиональной адаптации педагогических кадров в системе высшего образования России.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, формирование готовности к педагогической деятельности, бакалавр педагогического образования, технологическая подготовка школьников, технологическая культура, учебно-профессиональная деятельность.

Professional training of the bachelor of pedagogical education in the innovative educational environment of the University is considered as a pedagogical problem, in the process of analysis of the essence and content of technological education in the two-level system of training of pedagogical personnel, the problem of professional adaptation of pedagogical personnel in the system of higher education of Russia is revealed.

Keywords: professional training, formation of readiness for pedagogical activity, bachelor of teacher education, technological training for schoolchildren, technological culture, educational and professional activities.

На современном этапе развития образования глубокого изучения сопряженных понятий «профессиональная подготовка» и «формирование профессиональных компетенций» требует исследование проблемы профессиональной подготовки бакалавра педагогического образования в условиях инновационной образовательной среды вуза.

Исследования в области профессионального образования бакалавров педагогического образования зафиксированы в работах В.И. Загвязинского, В.Г. Рындак. Изучение подготовки преподавателей высшего и среднего профессионального образования отражены в рабо-

тах В.С. Безруковой, В.В. Кузнецова, Н.В. Кузьминой, А.М. Новикова.

К.Д. Ушинский уделял большое внимание изучению вопроса подготовки учителей в отечественной педагогической литературе и рассматривал подготовку учителя через формирование готовности к будущей профессиональной деятельности. Но сам термин «готовность» в педагогической деятельности, в его трудах не встречается, но повсюду доминирует мысль о путях формирования такой готовности.

Обратимся к анализу основополагающих определений. Под термином «профессиональная подготовка» в

психолого-педагогической литературе подразумевается научение, как формирование готовности к осуществлению будущей профессиональной деятельности; а готовность, как формирование компетентности для решения профессиональных задач. В.В. Сериков отмечает, что профессиональная подготовка как образовательно-педагогическая функция определяется с точки зрения «профессиональная готовность». Интегрируя эти понятия, необходимо отметить, что образовательной целью и результатом учебно-воспитательной деятельности выступает процесс формирования профессиональной готовности. Исходя из логики исследования, необходимо отметить, что профессиональная подготовка – это основополагающая функция учебно-воспитательного процесса как результат формирования профессиональной компетентности, развития профессионально-личностных качеств, компетентность будущего бакалавра педагогического образования, а, следовательно, и профессиональной готовности [3].

Исследованиями профессиональной готовности бакалавра педагогического образования в инновационной образовательной среде вуза занимались: Г.Д. Бухарова, Г.Н. Жуков, Л.А. Кандыбович, Е.А. Климов, В.В. Кузнецов, В.Г. Рындак и др. Например, подготовка изучалась с различных позиций: готовность к деятельности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович); готовность к непрерывному обучению (В.Г. Рындак); готовность к профессиональному самоопределению (Е.А. Климов); готовность к профессионально-педагогической деятельности (Г.Д. Бухарова, Г.Н. Жуков, В.В. Кузнецов).

В нашем исследовании готовность к профессиональной деятельности необходимо рассматривать как совокупность особенностей и способностей личности, которые выражаются через формирование профессионально-личностных качеств и свойства личности. В данном случае, способность будет анализироваться по отношению к свойствам личности и профессионально-личностным качествам.

Отечественные ученые рассматривают профессиональную готовность учителя как условие успешности последующей деятельности. Следовательно, готовность будущего педагога к педагогической деятельности – это устойчивая, интеративная характеристика, объединяющая психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а также теоретическую и практическую подготовку личности. Следовательно, профессиональная готовность – это совокупность требований к педагогу, выраженная через научно-теоретическую и практическую подготовку.

Понятие «профессиональная подготовка» трактуется как «профессиональная компетентность, личностно-профессиональные качества, трудовой опыт и нормы поведения, обеспечивающие возможность эффективной работы в определенной профессиональной деятельности. В структуру профессиональной компетентности будущего бакалавра педагогического образования (профиль: технология и экономика) входят два основных компонента, такие как технологический (знания и уме-

ния, основанные на технологии проектирования, изготовления и реализации результатов труда, изделий), педагогический (знания и владение педагогическими технологиями) [4].

Профессиональная подготовка по направлению «Педагогическое образование» (профиль: Технология и экономика) значительно отличается своей интегративной составляющей. Выпускник данного направления подготовки должен обладать знаниями, умениями из различных областей человеческой деятельности; знать и обладать современными технологиями обработки традиционных и нетрадиционных материалов, проектировать, изготавливать и реализовывать изделия; обладать научно-техническим мышлением, совершенствовать технологии, средства и объекты труда, приобретать практических навыки работы с современным производственным оборудованием, инструментами и приспособлениями.

В рамках нашего исследования, также был проведен анализ структуры и содержания технологической подготовки бакалавров педагогического образования в 5 зарубежных странах (Китай, Германия, Швеция, Япония, Англия). Было выявлено, что образовательная модель подготовки строится на самостоятельном проектировании образовательного маршрута. Большое внимание уделяется вопросам изучения современных материалов, инновационных технологий работы с материалами, научно-техническому прогрессу. По выбранной той или иной образовательной траектории срок обучения бакалавров педагогического образования составляет 3-4 года обучения в университете или колледже и завершается защитой выпускной квалификационной работы; педагог со степенью магистра наук (как правило, 5 – 6 лет обучения, которое завершается защитой магистерской диссертации). Траектория бакалавра является базовым уровнем образования и начальной ступенью высшего профессионального образования [1].

Отметим, что в сфере профессиональной подготовки бакалавра педагогического образования (профиль: технология и экономика) реализуются принципы саморазвития и передачи моральных, нравственно-этических норм, формирование менталитета и востребованных обществом качеств личности. Профессионалы в сфере педагогического образования будут формировать и пропагандировать технологическую культуру предыдущих поколений последующим.

Внедрение образовательной области «Технология» в свойстве неотъемлемой дисциплины учебного плана общеобразовательных средних учебных заведений многих государств свидетельствует о признании технологии как 1-го из приоритетных направлений обучения. Образовательная политика разных государств, таких как Российская Федерация, Германия, ориентирована на то, чтобы такую образовательную область, как «Технология» считать предметом, который дает возможность учащимся осознать производство, технологическую среду. Результатом изучения образовательной области технологии, согласно работам В.Д. Симоненко,

является сформированная технологическая культура школьников.

В отечественной педагогике на сегодняшний день имеются разнообразные подходы к познанию сущности технологического образования. Основные особенности современных представлений отечественных педагогов, возникшие по мере изучения данной области науки о сути понятия «технологическое образование» представлены в работах И.В. Гладкой, С.П. Ильиной, Т.А. Бадаловой.

С.П. Ильина и И.В. Гладкая выделяют проектную культуру будущего бакалавра педагогического образования, которая проявляется в умениях строить личностно-ориентированный общеобразовательный процесс, прогнозировать, моделировать, предвидеть и реализовывать разнообразные варианты решения педагогических проблем. Также, согласно исследованию Т.А. Бадаловой, составной частью педагогической культуры будущего бакалавра педагогического образования (профили: технология и экономика) является проектная культура, которая реализуется в рамках педагогического проектирования [2].

Рассмотрим проектную деятельность как составляющую технологического образования. Проектная работа у школьников формирует и развивает следующие специализированные и общие способности: коммуникативные (консультации педагога, обсуждение проекта, защита, ответы на вопросы); организаторские (установление функций каждого участника во время подготовки проекта, организация коллективной деятельности для его реализации); технологические (уметь составлять и читать простые чертежи, разбираться в технических устройствах, решать простые технологические задачи) [5].

Таким образом, технологическое образование выполняет значительную роль в становлении личности ученика, оказывает положительное влияние на его профессиональную ориентацию в будущей деятельности, формируя при этом готовность к учебно-профессиональной деятельности. Анализирование вышеприведенных суждений свидетельствует, что боль-

шая часть исследователей связывают данное понятие с прогрессивными тенденциями развития российского общества, его производства, социальной сферы и содержания образования.

Для нашего исследования важным является положение о том, что готовность к педагогической деятельности будущего бакалавра педагогического образования (профили: технология и экономика) формируется благодаря его участию в различных видах деятельности. В рамках нашего исследования, значимым в формировании указанного качества является учебно-профессиональная деятельность. Учебно-профессиональная деятельность – это особый вид деятельности, предъявляющий специфические требования к качествам субъекта. Чтобы выделить эти требования, нужно понять, в чем состоят особенности самой деятельности.

Учебно-профессиональной деятельности обучающихся вузов и вопросам поиска эффективных путей ее активизации посвящены исследования многих ученых (С.И. Архангельский, В.С. Безрукова, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер).

Указанные исследователи считают, что цель профессионального развития бакалавра педагогического образования (профиль: технология и экономика) достигается в решении педагогических задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Мы считаем, что готовность к педагогической деятельности будущего бакалавра педагогического образования (профиль: технология и экономика) формируется через методику создания и применения в образовательном процессе вуза комплекса уровней учебно-профессиональных заданий.

В заключении, необходимо отметить, что профессиональная подготовка бакалавров педагогического образования как педагогическая проблема рассматривается нами через содержание учебно-профессиональной деятельности, эффективность реализации которой определяется актуализацией готовности к педагогической деятельности будущего бакалавра педагогического образования (профиль: технология и экономика).

Библиографический список

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. 2008. №1. С. 74 - 78.
2. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М.: Высшая школа, 1974. 384 с.
3. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2015. № 4. С. 27.
4. Барлева С. В. Профессионально-личностное развитие будущего учителя-бакалавра: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2003. 22 с.
5. Овечкин В.П. Теоретические основы осуществления технологического образования школьников. // Технология и предпринимательство: Сб. научных ст. / отв. ред. В.П. Овечкин. Ижевск: Удмуртский университет, 2001. С.27 -39.

References

1. Adolf V.A. Formation of professional competence of the future teacher // Pedagogy. 2008. №1. Pp. 74 - 78.
2. Arhangelsky S.I. Lectures on the theory of higher education. M.: Higher school, 1974. Pp. 384.
3. Andreev A.L. Competence paradigm in education: experience of philosophical and methodological analysis // Pedagogy. 2015. № 4. Pp. 27.
4. Barleva S.V. Professional and personal development of the future teacher-bachelor: candidate of pedagogics. Kazan, 2003. Pp. 22.
5. Ovechkin V.P. Theoretical basis for the implementation of technological education of pupils. // Technology and enterprise: Collection of scientific articles / responsible editor Ovechkin V.P. Izhevsk: Udmurt state University, 2001. Pp. 27-39.

УДК 373.1

UDC 373.1

ФЕФЕЛОВ С.В.

доктор исторических наук, профессор, кафедра истории правовых учений, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: t-igip@list.ru

АГАЕВА А.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра истории правовых учений, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: alb-agaeva@yandex.ru

FEFELOV S.V.

Doctor of Historical Sciences, professor, Department of History of Legal Studies, Orel State University

E-mail: t-igip@list.ru

AGAEVA A.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Department of History of Legal Studies, Orel State University

E-mail: alb-agaeva@yandex.ru

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ШКОЛЕ

IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF LEGAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION AT SCHOOLS

В статье анализируются проблемы организации правового образования в школе. Предлагается новый подход к правовому образованию при реализации основных образовательных программ основного общего и среднего общего образования. Обосновывается необходимость междисциплинарной интеграции для формирования правовой компетентности учащихся.

Ключевые слова: правовое образование, право, междисциплинарный подход, правовая компетентность.

The article analyzes the problems of the organization of legal education in schools. It proposes a new approach to legal education in the implementation of basic educational programs of basic general and secondary general education. The author substantiates the necessity of interdisciplinary integration for the formation of students' legal competence.

Keywords: legal education, law, interdisciplinary approach, legal competence.

Правовое образование в рамках школы является одним из значимых факторов личностного развития обучающихся. Формирование социально активной личности, занимающей активную гражданскую позицию, в полной мере отвечает запросам устойчивого общественного развития.

Формирование институтов гражданского общества в России идет медленно, достаточно высоким остается уровень правового нигилизма и наоборот низким уровень правовой грамотности. Личность, у которой не сформирован определенный уровень правовой компетентности, подвергается более высокому риску нарушения его прав в различных сферах жизни. Как отмечают исследователи, «именно правовая личность способна использовать право, формальную правовую свободу, реализует свою активность, права контроля и самозащиты от правового и политического неравенства, нарушений прав и свобод человека» [4, с. 5].

Нормативной основой для реализации правового образования в школе являются Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования и среднего общего образования. Их положения ориентируют педагогов на формирование у учащихся социальной активности, уважения к закону и правопорядку, осознания ответственности как

перед семьей, так и перед обществом и государством. Сформированное правосознание рассматривается как один из значимых результатов освоения обучающимися образовательной программы.

Правовое образование в школе должно носить системный характер и способствовать формированию как личностных значимых характеристик обучающегося, так предметных и метапредметных результатов. Результатом правового образования должна стать правовая компетентность выпускника школы.

Применение компетентностного подхода при реализации правового образования в школе является оправданным, так как обеспечивает формирование значимых личностных качеств и формированию необходимых компетенций, способствует саморазвитию и самоопределению обучающихся. также считаем, что необходимо исходить из широкого понимания компетентности как результата овладения обучающимся на достаточном уровне необходимыми компетенциями [2].

Ранее нами уже отмечалась целесообразность и продуктивность компетентностного подхода, так как он, во-первых, «не приводит к противопоставлению компетентности и готовности, а, во-вторых, он позволяет рассматривать готовность как систему сформированных компетенций» [3, с. 301].

Правовая компетентность при этом может быть рассмотрена как результат овладения правовыми компетенциями. Последние подразумевают и определенные знания, умения, навыки правового характера, и социально-значимые качества личности, указывающие на уровень правосознания и правовой культуры индивида. Личностный компонент играет огромную роль, поскольку указывает на те качества личности, которые обеспечивают ее правовую социализацию [1].

Однако не менее значимым является и когнитивный компонент. Его формирование подразумевает получение определенных результатов в предметной области обществоведческого характера.

В рамках основного общего образования данная область получила название «Общественно-научные предметы», в рамках среднего общего образования – «Общественные науки».

К сожалению, как отдельный предмет «Право» предусмотрено только Федеральным образовательным стандартом среднего общего образования. На предыдущей ступени образования цели правового образования достигаются через учебный курс «Обществознание». В рамках его изучения у обучающихся необходимо сформировать определенный уровень правосознания, позволяющий соотносить свое поведение и поведение других людей с нормами, закрепленными в российском законодательстве и осознавать значимость обеспечения правопорядка правовыми средствами. Считаем, что формирование столь значимой цели в рамках достаточно объемного курса «Обществознание» достаточно затруднительно и не позволяет учащемуся овладеть необходимыми знаниями на системном уровне. Обширность и динамичность отечественного законодательства требует выделения уже на данной ступени образования отдельного предмета «Право». Изучение правовых вопросов в рамках «Обществознания» приводит к формированию у учеников фрагментарных правовых знаний и затрудняет понимание ценности системы правового регулирования. Негативным результатом такого подхода является незнание подростками правовых способов разрешения правозначимых ситуаций.

В рамках среднего общего образования предусмотрено изучение права как отдельного предмета на базовом и углубленном уровне. На базовом уровне у обучающихся формируют систему правовых знаний и представлений о государстве и его основных характеристиках, о праве и правовых нормах, российской системе законодательства, юридической деятельности и судостроительстве. В результате овладения данным курсом обучающиеся должны уметь разграничивать правомерное и противоправное поведение, владеть навыками применения права и поиска правовой информации. Правовая социализация выпускников не возможна без знания ими способов разрешения правовых конфликтов, определенного уровня правового мышления и умения применять эти знания в конкретных жизненных ситуациях в границах правомерного поведения.

Изучение права на углубленном уровне не пред-

полагает более глубокое, детальное изучение и освоение тех же самых вопросов, что и на базовом уровне. Выпускник школы, освоивший право на углубленном уровне овладевает навыками правовой аргументации, более глубоким знанием особенностей российской правовой системы, умеет не только применять правовые нормы, но и оценивать их.

В целом, такая система организации правового образования в современной школе имеет как ряд достоинств, так и ряд недостатков. К первым можно отнести комплексность изучения права как одного из регуляторов, входящих в систему социальных норм. Ко вторым, – неизбежные издержки такого подхода, когда к трактовке правовых понятий, толкованию норм права, учитель подходит не с чисто юридических, а с более широких обществоведческих позиций. Это увеличивает риск деформации правосознания обучающегося, формирования у него искаженного, чаще всего, упрощенного, представления о праве.

Фрагментарность правового образования в школе усиливается за счет того, что отсутствуют системные межпредметные связи между предметами обществоведческого блока и иными предметами. Например, изучение предмета «Информатика» предполагает формирование у выпускника школы понимания правовых аспектов использования компьютерных программ и работы в Интернете. Это весьма значимая задача в условиях нарастания цифровизации общества и формирования цифровой экономики. Считаем, что решение данной задачи должно обеспечиваться именно через изучение правового компонента. Ученик должен понимать границы правомерного поведения в сети Интернет, знать признаки мошеннического, противоправного поведения в информационной сети, знать основы права интеллектуальной собственности и принципов информационной безопасности.

Такая же проблема межпредметной разорванности существует и применительно к курсу «Основы безопасности жизнедеятельности». Одним из результатов его освоения должны быть сформированные у обучающегося представления о противоправных действиях экстремистского и террористического характера, система знаний основ обороны государства и прохождения воинской службы и несения воинской обязанности. Очевидно, что для достижения значимого результата выпускник, как минимум, должен знать нормативные основы российской системы чрезвычайных ситуаций, основы военного права. Однако включенность этих вопросов в курс «Основы безопасности жизнедеятельности» повышает риск их фрагментарного, бессистемного изучения.

Решение сложившейся ситуации разорванности правового компонента за счет распределения в «теле» различных учебных предметов требует интегративного междисциплинарного подхода. Это значит, например, что, изучению вопросов противоправного поведения в сети Интернет должна предшествовать сформированная в рамках предмета «Право» система представлений

о противоправном поведении в целом, знание основ уголовного права, умение различать правомерное и противоправное поведение. Аналогично, формирование знаний о российской системе чрезвычайных ситуаций должно базироваться на системных знаниях функций государства, системы государственных органов.

Именно при таком подходе удастся улучшить пра-

вовую компетентность выпускников школ, разрешить ситуацию формального подхода к изучению правового компонента в рамках непрофильных дисциплин. Значимым является и то, что межпредметная интеграция позволяет лучше мотивировать обучающихся, формирует у них понимание многообразия жизненных ситуаций, в которых необходимы те или иные правовые компетенции.

Библиографический список

1. Иголевич Н.И., Майоров В.И. Профессиональная подготовка юриста: компетентностный подход и базовая модель компетентности // Право и образование. 2008. №10. С. 17-19.
2. Ишкильдина Г.Р. Правовая компетентность личности в период модернизации современного российского общества // Евразийский юридический журнал. 2012. № 10 (53). С. 126-129.
3. Образцов П.И., Агаева А.В. Коммуникативная готовность в системе профессиональной подготовки студентов-юристов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 2(46). С. 299-302.
4. Плешкова И.А. Особенности правового образования в современной школе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 2. С. 5-12.

References

1. Igolevich N.I., Mayorov V.I. Professional training of a lawyer: competence approach and basic competence model // Law and Education. 2008. №10. p. 17-19.
 2. Ishkildina G.R. Legal competence of the individual in the period of modernization of modern Russian society // Eurasian legal journal. 2012. № 10 (53). p. 126-129.
 3. Obratsov P.I., Agaeva A.V. Communicative readiness in the system of training law students // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Series: Humanities and Social Sciences. 2012. № 2 (46). p. 299-302.
 4. Pleshkova I.A. Features of legal education in the modern school // Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University. 2012. № 2. Pp. 5-12.
-

УДК 608.1(075.8)

UDC 608.1(075.8)

ХАРЧЕНКО А.О.

кандидат технических наук, профессор кафедры «Технология машиностроения», ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

E-mail: khao@list.ru

ХАРЧЕНКО А.А.

Кандидат технических наук, доцент кафедры «Автомобильный транспорт», ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

E-mail: a.a.kharchenko@sevsu.ru

KHARCHENKO A.O.

Ph.D., professor of the department "Technology of mechanical engineering", Sevastopol State University"

E-mail: khao@list.ru

KHARCHENKO A.A.

Ph.D., Associate Professor of "Automobile Transport", "Sevastopol State University"

E-mail: a.a.kharchenko@sevsu.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ К ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF TRAINING OF MASTERS OF TECHNICAL DIRECTIONS TO INVENTIVE ACTIVITY

В статье приведена методика подготовки магистров технических направлений к основным аспектам инновационной деятельности – новаторству и изобретательству. Материал основан на базе опыта преподавания учебных дисциплин данной направленности в СевГУ и предусматривает выполнение практических работ в следующей последовательности: правовые основы изобретательской деятельности; оформление и подача заявок на изобретение и полезную модель; Международная патентная классификация (МПК) и управление объектами интеллектуальной собственности; решение изобретательских задач 1-го уровня простыми инструментами методами проб и ошибок, мозгового штурма и морфологического анализа; использование законов развития технических систем для решения изобретательских задач; решение технических изобретательских задач с помощью вепольного анализа; решение технических изобретательских задач с помощью преодоления технических противоречий; требования к оформлению материалов заявки на изобретение.

Ключевые слова: патентные исследования, изобретение, полезная модель, изобретательская задача, вепольный анализ, патент на изобретение.

The article presents the method of preparing masters of technical directions to the main aspects of innovation activity – innovation and invention. The material is based on the experience of teaching academic disciplines of this direction in the SevSU and provides for the implementation of practical work in the following sequence: the legal foundations of inventive activity; design and submission of applications for inventions and utility models; International Patent Classification (IPC) and Intellectual Property Management; solving inventive problems of the 1st level with simple tools by trial and error, brainstorming and morphological analysis; the use of the laws of the development of technical systems for solving inventive problems; solution of technical inventive problems using field analysis; solving technical inventive problems by overcoming technical contradictions; requirements for the design of the application materials for the invention.

Keywords: patent research, invention, useful model, inventive problem, field analysis, patent for invention.

Введение.

Процесс развития техники сопровождается стремительными и бурными преобразованиями и коренными изменениями в производстве средств производства, предметов труда, в использовании новых методов получения энергии, в совершенствовании технологии, организации и управления производственными процессами, которые, в свою очередь, оказывают значительное воздействие на все сферы деятельности человека. Этот процесс прежде всего осуществляется за счет создания и расширения сферы применения более совершенных быстродействующих, высокопроизводительных, надежных автоматических устройств, машин, аппаратов, приборов и других механизмов, которые расширяют

возможности управления, облегчают труд, повышают его производительность. Совершенствование техники, создание новых, более прогрессивных и эффективных её образцов неразрывно связано с практикой изобретательства. Однако для высокопроизводительной творческой новаторской деятельности одного желания мало, здесь необходимы не только глубокие научно-технические знания, но и современная информация из области патентования, изобретательства и основ авторского права [1].

Цель приведенных в статье материалов – формирование у студентов системы теоретических и практических знаний по правовой охране интеллектуальной собственности, инновационному предпринимательству,

о методах оформления научно-технических достижений, их охраны и патентной защиты.

Основная часть.

В Севастопольском государственном университете на основе многолетнего опыта преподавания ряда дисциплин, в числе которых «Патентоведение», «Патентоведение и авторское право», «Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ)» «Интеллектуальная собственность», «Методология научных исследований», а также с учетом качественных изменений, происшедших в патентоведении за последние годы, реализована методика проведения практических занятий по подготовке магистров к новаторской деятельности.

На практическом занятии №1 «Правовые основы изобретательской деятельности» изучается необходимость и целесообразность патентования изобретений, основы права интеллектуальной собственности, условия патентоспособности. Цель правовой охраны изобретений, как объектов интеллектуальной собственности (ОИС), заключается в создании правового механизма законного предотвращения актов безвозмездного использования прав на ОИС третьими лицами с целью коммерциализации [2, 3]. При этом охраняются не сами объекты техники или технологии, а изобретения, лежащие в их основе. Большинство производителей стараются сохранять свои изобретения в тайне в виде ноу-хау, исходя из того, что, анализируя существующие патенты, конкурент может найти пути решения интересующей его проблемы, т.к. в документации, прилагаемой к защитным документам, подробно описывается суть изобретений, приводятся иллюстрации и чертежи. Поэтому вопрос о целесообразности оформления защитного документа, особенно в тех случаях, когда изобретение потенциально является инновационным, необходимо рассматривать взвешенно, с учетом последствий раскрытия коммерчески значимой информации. Студент на занятии получает в качестве варианта индивидуального задания описание патентов на изобретение и на полезную модель, изучает полученные материалы и проводит анализ их по следующим критериям: определение объекта патентования; наличие и составляющие новизны; наличие изобретательского уровня; промышленная применимость; отличия в оформлении патентов на изобретение и полезную модель.

На практическом занятии №2 «Международная патентная классификация (МПК) и патентные исследования» изучается содержание, порядок проведения и методы патентных исследований. Патентные исследования (ГОСТ Р 15.011-96) – это исследования технического уровня и тенденций развития объектов хозяйственной деятельности, их патентоспособности, патентной чистоты, конкурентоспособности (эффективности использования по назначению) на основе патентной и другой информации. В частности, они могут включать: исследование технического уровня объектов хозяйственной деятельности, выявление тенденций, обоснование прогноза их развития; обоснование конкретных требований по совершенствованию существующей и созданию но-

вой продукции; исследование состояния рынков данной продукции, исследование требований потребителей к продукции и услугам; выявление торговых марок (товарных знаков), используемых конкурентами; обоснование целесообразности правовой охраны ОИС, в т.ч. за рубежом; выбор стран патентования; исследование патентной чистоты объектов техники. Основная (аналитическая) часть отчета о патентных исследованиях в общем случае включает разделы: технический уровень и тенденции развития объекта хозяйственной деятельности; использование объектов промышленной (интеллектуальной) собственности и их правовая охрана; исследование патентной чистоты объекта техники; анализ деятельности хозяйствующего субъекта и перспектив ее развития.

Патентная информация – это техническая и правовая информация, которая помещается в официальных периодических публикациях ведомств интеллектуальной собственности, которые существуют во всех странах, где законодательством предусмотрена правовая охрана объектов права интеллектуальной собственности.

Патентные документы классифицируются по областям в соответствии с единой Международной патентной классификацией (МПК). Как результат, патентная информация представляет собой единую всеохватывающую подборку систематизированной технической информации.

Студент получает в качестве варианта индивидуального задания название технического объекта для предстоящего патентования на изобретение или на полезную модель. Выполняет классификацию данного объекта в соответствии с МПК: определяет раздел объекта патентования, класс, подкласс, группу, подгруппу; производит по выбранной рубрике МПК поиск аналогов для заданного объекта; указывает патентные реквизиты выбранных аналогов.

Практическое занятие №3 «Методы активизации творческого мышления» преследует цель привития навыков практического применения простых инструментов при решении изобретательских задач. В отличие от рутинных задач, требующих лишь следования известным методикам и технологиям, решение проблемных ситуаций предполагает поиск решения в условиях неопределенности и требует творческого мышления. Специфику творческой деятельности, методы организации процесса творческого мышления изучает научная отрасль – эвристика. Студенты знакомятся с несколькими эвристическими методами. Традиционным методом поиска решения долгое время являлся метод проб и ошибок: в поисках подходящего результата перебирались все доступные действия или материалы. Метод дает результат при решении относительно простых изобретательских задач, когда число возможных путей, вариантов решения относительно невелико. Первые методы активизации творческого процесса стали применяться в конце 20-х годов прошлого века. К этим методам относятся: мозговой шторм, синектика, морфологический анализ, метод контрольных вопросов, ассоциативный метод и др. [4].

Всего таких методов порядка тридцати. Метод морфологического анализа, предложенный астрономом и изобретателем Ф. Цвикки в 1940-е годы, предусматривает следующие этапы:

1. Выделение узловых точек или осей, которые характеризуют разрабатываемую систему с позиции ранее сформулированной цели. Это могут быть принципы работы, форма, расположение, характеристики, свойства.
2. Формирование вариантов реализации для каждой узловой точки.
3. Перебор всех вариантов решений с проверкой на соответствие условиям задачи.

Фиксировать узловые точки удобно в виде таблицы (морфологической матрицы) или графа.

В качестве примера выполним морфологический анализ для колеса (таблица 1). Для предложенного количества элементов колеса и их возможных реализаций возможно $2 \times 3 \times 3 \times 2 = 36$ сочетаний, которые сложно было бы наглядно представить при простом переборе. В таблице содержатся сочетания, приводящие к таким изобретениям, как колесо с упругими спицами, сферомобиль (патент RU 2554905), шароходы (патент RU 2505447, RU 2297356) и шарокопесные движители (патент RU 2581806), ведомое колесо транспортного средства полой конструкции (патент RU 2573665), мотор-колеса и другие изобретения (рисунок 1), относящиеся к областям МПК В60В19/14 – колеса шарового типа, В60В9 – упругое крепление ободьев к колесам, В60В9 – колеса повышенной эластичности, В60В5 – колеса, спицы, диски, ободья, ступицы, полностью или преимущественно выполненные из неметаллических материалов. Часть существующих разнообразных конструктивных реализаций колеса показана на рисунке 1.

Таблица 1.

Морфологическая матрица для колеса

		Ось признаков элементов		
Ось элементов		Признак 1	Признак 2	Признак 3
	Ступица	Есть	Нет	–
	Диск	Круглый	Некруглый	Сферический
	Упругий элемент	Пневматический	Пружинный	Электромагнитный
	Привод	Вне колеса	Внутри колеса	–

Используя методы активизации творческого мышления, студент должен предложить решения для улучшения показателей заданного объекта. Для наилучших результатов необходимо ознакомиться с примерами из информационных источников [4, ..., 9], а также просмотреть опыт работы ТРИЗ-экспертов на страницах Интернет-ресурсов. При выполнении работы также следует:

1. Для заданного объекта составить морфологическую матрицу, в которой отразить возможные альтернативы принципов работы, формы, расположения, характеристик, свойств.
2. Произвести улучшение функциональных показателей заданного объекта с помощью изученных методов активизации творческого мышления.

Для рассмотрения предлагаются (в зависимости от

направления подготовки обучающегося) следующие объекты:

А) автомобиль повышенной проходимости; устройство для очистки поверхности лобового стекла автомобиля; устройство для ограничения скорости транспортного потока; устройство для компактной парковки автотранспорта; устройство, предотвращающее засыпание водителя за рулем; устройства для разгрузки кузова грузового автомобиля;

Б) токарный резец; сверлильный инструмент для обработки некруглых отверстий; станок с числовым программным управлением; промышленный робот-манипулятор; защитное устройство металлорежущего станка; координатно-измерительная машина.

В отчете по занятию приводится: описание технического объекта, выбранного для предстоящего улучшения его технического уровня; морфологическая матрица с возможными альтернативами принципов работы, формы, расположения, характеристик, свойств объекта; общий вид (схема, эскиз) улучшенного объекта в результате морфологического анализа; выводы по результатам улучшения признаков и показателей заданного объекта на основе методов активизации творческого мышления.

Практическое занятие №4 «Использование законов развития технических систем для решения изобретательских задач» знакомит студентов с жизненным циклом технической системы, раскрывает суть следующих законов развития технических систем: полноты частей системы; энергетической проводимости; согласования ритмики частей системы; неравномерности развития; перехода с макроуровня на микроуровень; перехода в надсистему; увеличения степени идеальности; увеличения вепольности.

Перечисленные законы развития технических систем являются основой аппарата решения технических изобретательских задач. Главной движущей силой развития технических систем является противоречие между растущими потребностями общества и возможностями самих систем. Диалектический характер творчества состоит в том, что в новом объекте сочетаются новые и известные технические решения. Так, в начале развития металлорежущие станки получали вращение от общего привода – локомобиля через трансмиссионные валы (что влекло за собой сложность управления, низкую производительность, представляло высокую опасность) или от ручного привода. В начале XVIII века родоначальник отечественного станкостроения, «личный токарь Петра I» – А.К. Нартов (1693-1756 гг.) изобрел первый в мире токарный станок с механическим суппортом (рисунок 2, а). Затем появились станки с индивидуальным приводом от электродвигателя через ременные и зубчатые передачи (рисунок 2, б). Тенденция развития современных станков – снабжение каждого узла собственным приводом в виде шагового электродвигателя, высокомоментного двигателя (рисунок 2, в) и создание на агрегатной основе многооперационных станков с ЧПУ (рисунок 2, г). Неравномерность развития частей системы наблюдается в появлении регулируемых электродвигателей раз-

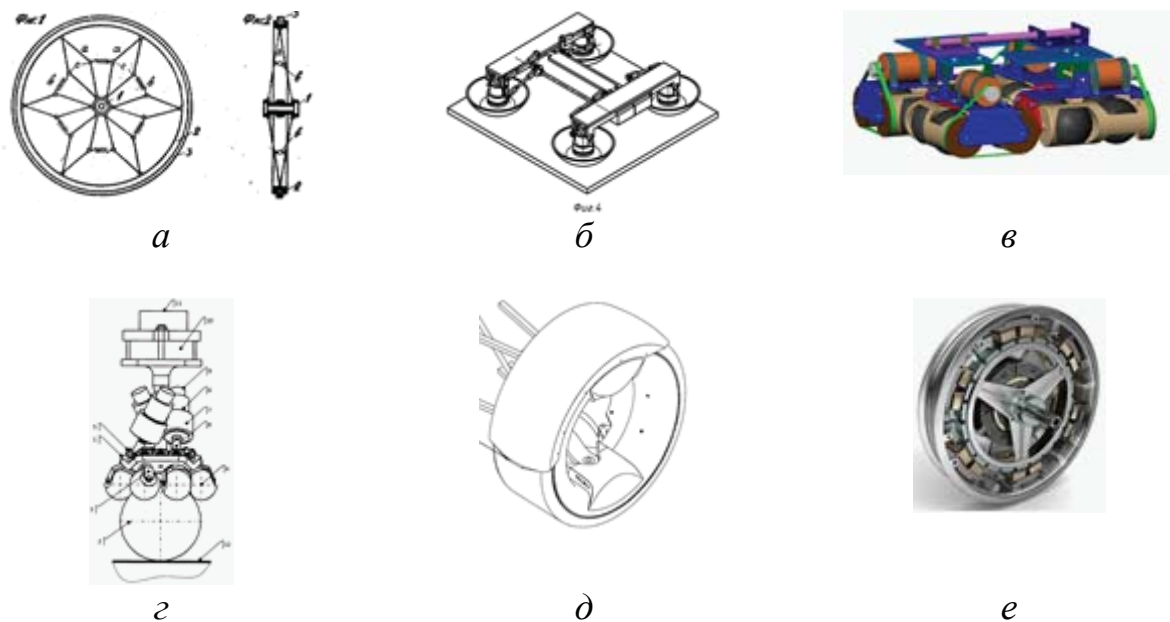


Рис.1. Примеры варьирования морфологических признаков колеса: а – с упругими спицами (патент SU 12618, 1926 г.); б – сферомобиль (патент RU 2554905, 2013 г.); в – шароходы (патент RU 2505447, RU 2297356), г – шароколесные движители (патент RU 2581806, 2016 г.); д – ведомое колесо транспортного средства поллой конструкции (патент RU 2573665, 2016 г.); е – мотор-колесо Шкондина (патент RU 2035114, 1995 г.)

личных типов и сохранении обычных зубчатых передач, в быстром прогрессе систем управления и медленном развитии собственно приводов. С целью расширения технологических возможностей и повышения производительности обработки в настоящее время широко реализуется модульный принцип построения компоновок различных исполнений многоцелевого токарного станка на основе механизмов параллельной структуры, (рисунков 2, д, е) [8, 10, 11].

Студент должен выбрать из предложенного перечня вариант объекта или способа в качестве задания для обзора его эволюции и анализа законов развития технических систем. Произвести обзор эволюции объекта и охарактеризовать примеры реализации законов развития технических систем, спрогнозировать возможные варианты усовершенствования заданного объекта или способа с учетом указанных законов

В процессе практического занятия №5 «Решение технических изобретательских задач с помощью вепольного анализа» студент изучает обозначения вепольных схем и применение данного инструмента ТРИЗ для решения изобретательских задач. Веполь (от сочетания слов «вещество» и «поле») – принятая в ТРИЗ модель минимально работоспособной технической системы, состоящей, как минимум, из трех элементов: двух веществ и поля. Решение технических изобретательских задач с помощью вепольного анализа подразумевает построение правила, по которому должна решаться та или иная задача на основе моделирования исследуемых технических систем. При построении модели используются вепольные схемы [11].

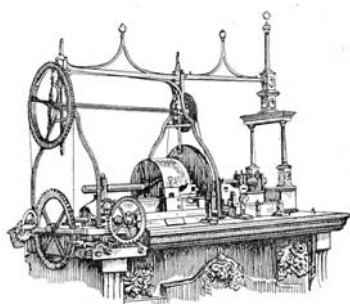
Существует пять простых правил преобразования веполей, позволяющих применять их для решения

множества изобретательских задач: достройки веполя; перехода к феполлю; разрушения веполя; перехода к двойному и цепному веполям; выявления физических эффектов.

Студент должен изучить обозначения вепольных схем и применить их для решения поставленной конкретной задачи, выбрав из нерешенных на сегодняшний день проблем вариант в качестве задания для создания изобретения:

На практическом занятии № 6 «Приемы устранения технических противоречий» неотъемлемым этапом решения изобретательской задачи является столкновение с противоречием: административным – «надо улучшить систему, но не знаю, как (не умею, не имею права) сделать это»; техническим – «улучшение одного параметра системы приводит к ухудшению другого параметра»; физическим – «для улучшения системы, какая-то её часть должна находиться в разных физических состояниях одновременно, что невозможно». Студенты изучают 40 основных приемов устранения технических противоречий, основанных на принципах: дробления, вынесения, местного качества, асимметрии, объединения, универсальности, интегрирующей концентрации, противовеса, предварительного напряжения, эквипотенциальности, инверсии, сфероидальности и т.д.

Студент должен предложить возможные варианты решения заданной проблемы (задачи) на основе патентных описаний аналогов и прототипа. Провести анализ данного объекта, изучить устройство и принцип действия, после чего: определить основные противоречия при создании объекта; ознакомиться с приемами и принципами устранения противоречий при решении изобретательских задач; предложить принципы, прием-



а



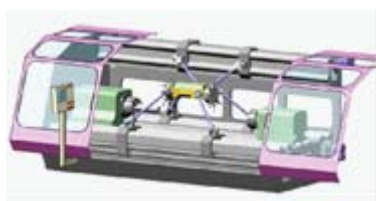
б



в



г



д



е

Рис. 2. Уровни изобретений на примере развития металлорежущего токарного станка: а – первый в мире токарно-копировальный станок Андрея Нартова (1718 г.); б – токарно-винторезный станок 16К20 (1973 г.); в – токарный станок с ЧПУ 16К20Ф30 (1980 г.); г – многооперационный токарный центр 1П420ПФ40 с ЧПУ NC-201 (1990 г.); д – токарный многоцелевой станок на базе механизмов параллельной структуры с шестью штангами (2006 г.); е – станок VerticalLine V100 (Германия) на основе дельта-робота для трехкоординатной обработки (токарной, фрезерной, лазерной закалки, лазерной сварки, шлифования, операции сборки) (2015 г.)

лемые для решения конкретной задачи; на основе отобранных принципов предложить новый рациональный вариант технического объекта, превосходящий базовый.

На практических занятиях № 7 «Требования к оформлению материалов заявки на изобретение (полезную модель)» и № 8 «Оформление и подача заявок на изобретение и полезную модель в Российской Федерации» студент изучает основные требования к оформлению материалов заявки на изобретение (полезную модель) в печатном и электронном видах, правила оформления и порядок подачи заявки и других документов на получение патента.

После изучения требований необходимо оформить по результатам предыдущих практических работ учебную заявку на изобретение (полезную модель). Для этого требуется:

1) определить вид заявляемого объекта техники (способ, устройство, вещество) и название предполагаемого изобретения;

2) исходя из технической сущности изобретения, изучить тематический рубрикатор, затем определить индексы Международной патентной классификации (МПК) изобретения с использованием алфавитно-предметного указателя;

3) из баз данных, доступных на сайте Федерального института промышленной собственности (ФИПС) в разделе «Информационные ресурсы – информационно-поисковая система» и других источников патентно-технической информации отобрать аналоги и подвергнуть их анализу. Выбрать не менее трех аналогов, из числа которых наиболее близкий по использованию взять в качестве прототипа изобретения;

- 4) составить вводную часть описания изобретения;
- 5) изготовить чертежи и иные графические материалы, причем каждому из них дать название, а позиции чертежей пронумеровать;
- 6) составить основную часть описания изобретения;
- 7) указать технический результат изобретения;
- 8) проверить, имеются ли нарушения принципа единства изобретения и принципа единства терминологии, а также соответствие используемой технической терминологии общепринятой терминологии;
- 9) составить формулу изобретения;
- 10) подготовить чертежи и иные графические материалы;
- 11) произвести взаимную корректировку формулы и описания;
- 12) составить реферат изобретения;
- 13) оформить материалы заявки;
- 14) заполнить заявление на выдачу патента РФ.

Оформить отчет, содержащий описание и формулу патентуемого объекта в соответствии с вышеприведенными требованиями к его оформлению, как учебную за-

явку на изобретение (полезную модель).

Заключение.

Такой подход [11] позволил достичь основные цели при освоении магистрами дисциплины с инновационно-творческой составляющей и получить требуемые компетенции для технических направлений подготовки – систематизация, анализ и обобщение знаний о правовой охране и защите интеллектуальной собственности, патентованию объектов; способность руководить подготовкой заявок на изобретения в области конструкторско-технологической подготовки машиностроительных производств, оценивать стоимость интеллектуальных объектов, способность разрабатывать методики, рабочие планы и программы проведения научных исследований и перспективных технических разработок, готовить отдельные задания для исполнителей, научно-технические отчеты, обзоры и публикации по результатам выполненных исследований, управлять результатами научно-исследовательской деятельности и коммерциализации прав на объекты интеллектуальной собственности, осуществлять ее фиксацию и защиту.

Библиографический список

1. Кузнецов Ю.Н. Патентование и авторское право: учебник для студ. вузов. К.: Кондор, 2009. 446 с.
2. Аверченков В. И. Методы инженерного творчества [электронный ресурс]: учеб. пособие / В. И. Аверченков, Ю. А. Малахов. 3-е изд., М.: ФЛИНТА, 2011. 78 с.
3. Альтишллер Г.С. Поиск новых идей: от озарения к технологии (Теория и практика решения изобретательских задач) / Г.С. Альтишллер, Б.Л. Злотин, А.В. Зусман, В.И. Филатов. Кишинев: Картия Молдовэняске, 1989. 381 с.
4. Джонс Дж. К. Методы проектирования. М.: Мир, 1986. 326 с.
5. Джоунс Д. Изобретения Дедала: пер. с англ./ Под ред. В.В. Патрикеева. М.: Мир, 2005. 232 с.
6. Нескоромных В.В. Методологические и правовые основы инженерного творчества: Учеб. пособие / В.В. Нескоромных, В.П. Рожков. М.: НИЦ ИНФРА-М; Красноярск: СФУ, 2015. 318 с.
7. Половинкин А.И. Основы инженерного творчества: Учеб. пособие. М.: Машиностроение, 1988. 368 с.
8. Ревенков А.В. Теория и практика решения технических задач: Учеб. пособие / А.В. Ревенков, Е.В. Резникова. 3-е изд. М.: Форум: НИЦ ИНФРА-М, 2013. 384 с.
9. Харченко А.О. Металлообрабатывающие станки и оборудование машиностроительных производств: Учеб. пособие / А.О. Харченко М: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2017. 260 с.
10. Ишков А.Д. Промышленная собственность. Оформление заявки на выдачу патента на изобретение [Электронный ресурс]: справ. пособие / А. Д. Ишков, А. В. Степанов; под ред. А. Д. Ишкова. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2013. 48 с.
11. Харченко А.О. Патентование и изобретательство. Практикум / А.О. Харченко, А.Г. Карлов, А.А. Харченко, К.Н. Осипов. М.: Центркаталог, 2018. 112 с.

References

1. Kuznetsov Yu.N. Patenting and copyright: a textbook for university students / Yu.N. Kuznetsov. K.: Condor, 2009. 446 p.
2. Averchenkov V. I. Methods of engineering creativity [electronic resource]: manual / V.I. Averchenkov, Yu. A. Malakhov. 3rd ed., Moscow: FLINT, 2011. 78 p.
3. Altshuller G.S. Search for new ideas: from insight to technology (Theory and practice of solving inventive problems) / G.S. Altshuller, B.L. Zlotin, A.V. Zusman, V.I. Filatov. Chisinau: Kartya Moldoveniaske, 1989. 381 p.
4. Jones J.K. Design Methods / J. K. Jones. Moscow: Mir, 1986. 326 p.
5. Jones D. The Inventions of Daedalus: A Compendium of Plausible Schemes. Translated from English / Ed. V.V. Patrikeev. Moscow: Mir, 2005. 232 p.
6. Neskormnyh V.V. Methodological and legal foundations of engineering creativity: manual / V.V. Neskormnyh, V.P. Rozhkov. Moscow: SIC INFRA-M; Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2015. 318 p.
7. Polovinkin A.I. Fundamentals of engineering creativity: manual. Moscow: Mashinostroenie, 1988. 368 p.
8. Revenkov A.V. Theory and practice of solving technical problems: manual / A.V. Revenkov, E.V. Rezchikova. 3rd ed. Moscow: Forum: SIC INFRA-M, 2013. 384 p.
9. Kharchenko A.O. Metalworking machines and equipment engineering industries: manual. Moscow: University textbook: INFRA-M, 2017. 260 p.
10. Ishkov A.D. Industrial property. Registration of an application for the grant of a patent for an invention [Electronic resource]: reference book / A. D. Ishkov, A. V. Stepanov; by ed. A. D. Ishkov. 2nd ed., stereotyped. Moscow: FLINT, 2013. 48 p.
11. Kharchenko A.O. Patenting and invention. Practicum / A.O. Kharchenko, A.G. Karlov, A.A. Kharchenko, K.N. Osipov. Moscow: Centrkatolog, 2018. 112 p.

ХВОРОСТОВ А.С.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: aqua_storm@mail.ru

KHVOROSTOV A.S.

Doctor of pedagogical Sciences, professor, professor of painting department, Orel State University
E-mail: aqua_storm@mail.ru

МУЗЕЙНАЯ ПРАКТИКА – НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

MUSEUM PRACTICE-A NECESSARY COMPONENT OF THE CONTENT OF TRAINING TEACHERS OF FINE ARTS

«История и методология художественного образования», «История и теория художественного образования», «Методика преподавания дисциплин изобразительного искусства» и другие учебные предметы художественно-педагогического цикла воспринимаются студентами более глубоко, если занятия осуществляются в залах и фондах музея изобразительных искусств. При этом возможны случаи нового, неожиданного прочтения давно известных произведений, как это произошло с картиной Г. Г. Мясоедова «На отдыхе».

Ключевые слова: музейная практика, изобразительное искусство, известные произведения, жизнь художника, неожиданное прочтение, художественно-педагогические дисциплины.

«History and methodology of art education», «History and theory of art education», «Methods of teaching fine arts» and other subjects of the artistic and pedagogical cycle are perceived by students more deeply if classes are carried out in the halls and funds of the Museum of fine arts. At the same time, there may be cases of a new, unexpected reading of long-known works, as happened with the picture of G. G. Myasoedov «on vacation».

Keywords: Museum practice, fine arts, famous works, artist's life, unexpected reading, art and pedagogical disciplines.

Непривычные для студентов интерьеры экспозиционных залов Орловского областного музея изобразительных искусств оказались той педагогической площадкой, которая не только позволила им овладеть основами художественно – педагогических дисциплин, но и дала возможность познакомиться с произведениями нашего великого земляка Первого художника – передвижника России Григория Григорьевича Мясоедова. Среди картин, которые оказались открытием для многих студентов, произведения Мясоедова вызывали у них особый интерес, так как он родился и вырос на этой земле, и многие его произведения были так или иначе связаны сродным краем.

Интересно то, что автор этой статьи, проводивший занятия со студентами художественно-графического факультета ОГУ имени И. С. Тургенева в залах музея, сам по-новому взглянул на работы Г. Г. Мясоедова, как бы впервые увидев их. Особенно привлекло его внимание небольшое полотно «На отдыхе». Он много раз его видел, фотографировал, писал о нём в книгах. И вот, взглянув на это изображение глазами студентов, педагог обнаружил в ней нечто новое. Последующие исследования подтвердили, что названная картина много лет таила в себе секрет - оказалась связанной с личной жизнью художника. Расскажу всё по порядку.

Сначала – несколько реальных фактов из семейной хроники Григория Григорьевича Мясоедова. Его взрослая семейная жизнь началась в 1861 году с помолвки и

женитьбы на Елизавете Михайловне Кривцовой (1836 – 1907). Художнику к тому времени исполнилось 27 лет. Супруга была на два года моложе.

Факт собственной помолвки Мясоедов отразил в одной из первых картин «Поздравление молодых в доме помещика» (рис. 1). Академия художеств наградила его за эту картину малой золотой медалью.



Рис. 1. Г. Г. Мясоедов. «Поздравление молодых в доме помещика». 1861 г. Государственный Русский музей. Санкт – Петербург.

Супруга художника – пианистка и педагог происходила из мелкопоместной дворянской семьи. Им принадлежало несколько небольших сёл и деревень в Тульской и Орловской губерниях [5, 174]. На выбор подруги жиз-

ни художника, во - многом, повлияло то, что природа наделила Мясоедова не только высоким даром художника, но и удивительной музыкальностью.

Так как Мясоедов всю свою жизнь самозабвенно любил музыку, не удивительно, что его спутницей на многие годы стала профессиональная пианистка. Она неплохо музицировала и иногда даже выступала на профессиональной сцене.

Сохранилось несколько портретов Елизаветы Михайловны Кривцовой (Мясоедовой) кисти Г.Г. Мясоедова. К примеру, в Тульском областном художественном музее хранится портрет Е.М. Кривцовой (71см. X 58см.), написанный Мясоедовым незадолго до свадьбы (рис.2).



Рис. 2. Г. Г. Мясоедов 1834 – 1911. ПОРТРЕТ Е.М. Кривцовой 1861 г. Тульский музей изобразительных искусств.

В этом браке Мясоедов прожил около девятнадцати лет. После чего брак распался. Причиной расставания было отсутствие детей, что для столбового дворянина являлось серьёзным мотивом. Этот вопрос давно волновал Мясоедова. Недаром в 1865 году (через четыре года после свадьбы) он пишет картину «У чужого счастья» (Две судьбы. Материнское счастье. Семейное счастье) – рис. 3.

Но даже когда первый брак Мясоедова распался, он продолжал поддерживать с Елизаветой Михайловной дружеские отношения. Многое говорит о том, что расстались они интеллигентно, по-доброму, с обоюдного согласия. К примеру, в 1901 году (через двадцать лет после развода) Мясоедов написал её портрет, хранящийся в Тульском областном художественном музее.

В весенние и летние месяцы Мясоедов жил в Ялте на даче, принадлежавшей его бывшей супруге. Причём, это длилось больше двух десятков лет после того, как они расстались. К примеру, в феврале 1908 года в письме к своему другу, художнику А.А. Киселёву Мясоедов называет свой адрес: Ялта, Набережная, дача Кривцовой

(бывш. Мясоедовой)».

Следующий этап семейной жизни Г.Г. Мясоедова начинается примерно в 1880 году и связан с именем молодой художницы Ксении Васильевны Ивановой (1860 – 1899).

Вторая семья Г.Г. Мясоедова – это головная боль и камень преткновения для любого, кто пожелал бы объективно осветить этот период жизни художника. Документов и изображений, практически, нет. Письма, воспоминания, домыслы, догадки. Ясно одно, – Мясоедов, как столбовой дворянин одного из древнейших родов России, не имел возможности обвенчаться с представительницей мещанского сословия К. Ивановой, ждавшей от него ребёнка. И Мясоедову, желавшему иметь наследника и сохранить свою вторую семью, пришлось непросто. Законы Российской империи всячески пытались поставить преграду на пути проникновения в сословие столбовых дворян лиц «неблагородного» происхождения. Всячески старались остановить всё, что вело к изменению социальной среды высших слоёв общества. Правительство стремилось закрыть путь в ряды родовитого дворянства выходцам из купечества, духовенства, мещанства и др.



Рис. 3. Г. Мясоедов. «У чужого счастья». 1865. Частное собрание.

Неравные браки столбовых дворян в их среде осуждались, так как считались несовместимыми с дворянским достоинством. Но Мясоедов нашёл приемлемый выход – родившегося сына объявил подкидышем и подал прошение на имя царя с просьбой разрешить ему этого подкидыша считать своим сыном. А его маму, художницу К.В. Иванову стал окружающим выдавать за кормилицу.

В ходе поисков материалов по второй семье Г.Г. Мясоедова внимание привлекла его небольшая картина «На отдыхе», датированная 70-десятью – началом 80-х годов XIX века и находящаяся в экспозиции Орловского музея изобразительных искусств (рис.4).

Сюжет картины незамысловат – на опушке леса, в тени деревьев, сидя на пригорочке, читает книгу молодая женщина. Поза её спокойна. Состояние безмятежное. Оборки её длинной юбки разбежались по траве. Она, отдыхает, вся погружённая в содержание неболь-

шого томика.

Фоном для фигуры женщины служит высокое небо и скошенное хлебное поле. А сама она – вся в солнечных бликах и в окружении мелких, весёлых цветочков. Перед её лицом, на краю хлебного поля – целый букет. Это – стайка васильков, маков и ромашек – обычная оправа крестьянских полей.

Зелень в траве. Зелень в листве. Холодные рефлексы от светлого неба на складках одежды. Конец лета, но осень ещё не пришла. Тёплая земля и нет ни одного жёлтого листочка. Тщательно и старательно прописаны цветы и травы, сжатое поле, солнечные пятна, каждая складка на одежде и на переднем плане сумка для книги.

Нет сомнений, что художник писал эту картину с натуры на пленэре, с конкретного человека.

На полотне какой – то тихий милый праздник. И для самой женщины, и для художника, запечатлевшего эту сцену, и для зрителей. Смотришь и отвлекаешься от повседневной суеты.

И всё же, в этом полотне не всё так просто.

Наводит на размышление точка зрения, откуда художник смотрел, работая над фигурой женщины. Это не классические фас или профиль. И не обычный поворот в три четверти. Здесь фигура показана со спины и справа.

Почему такой странный ракурс фигуры? Что хотел этим необычным положением сказать художник?

Ничего.

Наоборот, он хотел что – то скрыть от зрителей. Скрыть, что женщина в положении, причём, как говорили в народе, – на сносях – на последних месяцах беременности. Чтобы это было менее заметно, художник выбрал такой необычный ракурс фигуры и вложил книгу в правую руку женщины. Рука согнута в локте. Локоть прижат к правому боку и скрывает её расплывший стан. Этой цели служат и оборки на рукаве.

При внимательном осмотре фигуры вызывают вопросы очень широкое бедро сидящей и обозначенная тугими складками пола жакета, обтягивающая расплывшую талию. Такие объёмы для молодой женской фигуры не характерны.

Чтобы проверить, не пустые ли это фантазии, автор статьи показал репродукцию картины врачам и медсёстрам Родильного дома Орловской области, расположенного в г. Орле по ул. 2-ой Посадской, 19. После внимательного рассмотрения, ими без сомнения было подтверждено, что изображённая на полотне молодая женщина не только в положении, но и близка к срокам родов. Отсюда и необычный ракурс фигуры, в попытке скрыть внешние признаки интересного положения изображаемой.

Что это нам даёт?

С психологической точки зрения женщина в таком положении вряд ли разрешит писать свой портрет случайному художнику. Мужу – другое дело. Его нечего стесняться. Наоборот, – ей есть чем гордиться и радовать его.



Рис. 4.

Это изображение написал сорокасемилетний живописец, ещё не имевший к тому времени наследника. В первом браке у него не было детей. И вот, для него праздник – у него будет ребёнок! И этот спокойный праздник создала ему женщина, нарисованная на картине. Она пышет здоровьем, и от неё художник ожидает иметь крепкого малыша. Мясоедов надеется, что это будет сын.

И надежды его сбылись....

А пока, он настолько боготворит её, что решает запечатлеть на полотне. Его умиляет в ней всё. Особенно привлекало лицо молодой женщины. Такое розовощёкое, такое созревшее, полное животворящей силы, как сама Мать – Земля! Недаром фоном для этой фигурки художник и выбрал созревшее хлебное поле. Оно уже отдало людям свой урожай. И художник видел, что и «урожай» женщины вот – вот созреет. Все признаки уже на лицо! А лицо это такое светоносное и лучезарное, что отбросило сочный рефлекс на внутреннее кольцо соломенной шляпки.

Где уж тут устоять живописцу!..

И он написал и зашифровал это изображение. И ему удалось это настолько, что почти сто тридцать лет никто так и не разгадал его секрета. Если бы это была посторонняя женщина, художник не предпринимал бы столько мер, чтобы скрыть очевидное. Созданное в 1881 году это камерное полотно так и не было при жизни художника показано им ни на одной из выставок. Мясоедов хранил и оберегал свою тайну.

Поэтому делаем вывод – на картине Г.Г. Мясоедова изображена, написанная с натуры Ксения Васильевна Иванова, вторая супруга художника, ожидающая ребёнка. Поскольку день рождения сына Г. Г. Мясоедова приходится на 30 сентября 1881 года [1, 15], можно с

уверенностью сказать, что изображение написано с натуры летом 1881 года. Хлеб уже скошен. Поэтому, по нашим представлениям на картине – середина или, скорее, конец августа. Думается, этим сроком и можно датировать данное полотно. А название картины могло бы звучать так: «На отдыхе. Портрет К.В. Ивановой – жены художника». Но художник это скрывал и в названии ограничился первыми двумя словами.

Обращает на себя внимание и семейка из четырёх липовых стволиков за спиной у героини картины.

Четыре стволика! Липовых!

Они могли случайно здесь вырасти и попасть в поле зрения художника. Но могли быть введены как то, чего ещё нет в реальности, но хочется, чтобы было. Липой в народе называли любой случай мистификации.

Не мечта ли это художника о количественном составе его будущей семьи? И ведь, действительно, был период, когда его семья насчитывала именно четырёх человек. Это было осенью 1891 года, когда к сыну Ване (ему к тому времени исполнилось десять лет) добавилась дочка Елена, о чём Григорий Григорьевич написал художнику П.А. Брюллову [6, 50]. Правда, в том же году она умерла, и упоминаний о ней в сохранившихся документах больше не встречается. И всё же, хоть на короткое время, но мечта художника осуществилась....

Что касается сына Вани, а мы называем его тем именем, которое постоянно встречается в письмах Г.Г. Мясоедова, он прожил долгую, полную приключений жизнь, которая привлекала внимание не только искусствоведов, но и беллетристов. В конечном итоге, он удостоился чести создания Фонда его имени в Княжестве Лихтенштейн, где он жил и работал с 1938 по 1953 годы [1, 33].

Первые строки, связанные с его существованием, находим у Мясоедова тоже в письме к П.А. Брюллову (от 10 декабря 1882 года). Ване было тогда чуть больше года.

Ваня никогда надолго не отрывался от отца. На протяжении всей последующей жизни Г. Г. Мясоедова он всегда был где-то рядом [7, 29].

Поскольку документов по второй семье Мясоедова практически нет, всё лишь домыслы и фантазии каждого из авторов, возьму на себя смелость высказать в связи с этим и свою точку зрения.

Опираясь на различные источники, воспоминания, отзывы, письма, делаю вывод, что второй брак у Г.Г. Мясоедова был гражданским, не освещенным церковью, и для многих окружающих неизвестным.

Мясоедов с Ивановой не венчались. И поэтому, когда появился на свет Ваня, Григорий Григорьевич стал держаться позиции, что мальчика ему подкинули. Вспомните, – это был XIX век, и понятия о морали были совершенно иными, нежели в наши дни. Поэтому, рождение внебрачного ребенка могло стать для молодой художницы нравственной катастрофой. Отсюда и представление её окружающим кормилицей, а не матерью ребёнка. Этой позиции Мясоедов был вынужден придерживаться и в дальнейшем. Иначе было легко стать

объектом пересудов, и тем самым подвести любимую женщину. Он, практически никому не открывался.

Григорию Григорьевичу было тяжело с ребенком на руках продолжать творческую жизнь. И прежде всего потому, что у него не было постоянного дома. Ещё в 1866 году, после смерти отца усадьбу в родовом имении унаследовал его старший брат Руфин. Дворяне Мясоедовы к тому времени были уже мелкопоместными, делить было уже нечего. И художник не стал претендовать на часть наследства.

Но вот у Мясоедова на руках маленький ребёнок. Казалось бы, в деревне, у родных малышу, пока не подрастёт, самое место. Однако отец не отдаёт его своим родственникам, а вынужденно «таскает» с собой. Почему? Возможно, причина та же – досужие разговоры, домыслы, сплетни и ухмылки родственников. Ведь они – столбовые дворяне! Мясоедовы!

В общем, ситуация слишком деликатная. И Григорий Григорьевич не только не привозит малыша на воспитание к родным в Паньково, но, похоже, вообще не оповещает их о его существовании.

Но ребенку нужна более или менее стабильная, оседлая обстановка и детская кампания. И Мясоедов принимает неожиданное решение – обращается с необычной просьбой к своему другу пейзажисту А.А. Киселеву, у которого было пятеро детей: взять к себе на время Ваню шестым ребёнком [3, 218-219]. Видимо, только эта семья – художника А.А. Киселёва – друга Мясоедова знала о его истинных отношениях с Ивановой, а также об их родстве с Ваней. Именно к ним и определил он малыша, когда самому с ним стало не вмоготу. С полгода Ваня жил в семье Киселёвых. Это было в конце 1886 – начале 1887 года [6, 54 - 55].

Затем отец поместил его в пансионат с интернатом. А с десятилетнего возраста Ваня обучается в реальном училище.

Несколько раньше, 12 марта 1888 года по определению Правительствующего Сената Григорию Григорьевичу Мясоедову дано разрешение на усыновление Ивана, до этого значившегося его воспитанником [1, 15]. Это была реакция на прошение академика Г.Г. Мясоедова на имя императора Александра III об усыновлении Ивана, якобы подкинутого ему 30 сентября и крещёного 7 октября 1881 года [2, 23].

Григорий Григорьевич сумел пройти через все эти испытания и к 1890 году его семья с К.В. Ивановой, наконец, восстановилась. Ваня – с ними. В начале 1890-х годов Г.Г. Мясоедов вместе с К. В. Ивановой и сыном Ваней поселились в имении Павлётки под Полтавой. Мясоедов купил эту усадьбу по совету своего друга врача А.А. Волкенштейна.

Подробности семейной жизни Мясоедовых в Павлётках находим в воспоминаниях В.С. Оголевца, который часто общался с Григорием Григорьевичем и бывал у него в гостях [4, 228].

Ваня проявлял способности к рисованию и его приняли в Московское училище живописи, ваяния и зодчества. В знак благодарности, Мясоедов дарит училищу

вариант-повторение своей картины «Косцы. Страдная пора».

На лето Ваня приезжает в Павленки, и, как и каждый представитель нового поколения, ценя свободу, живет во флигеле, в глубине усадьбы.

В Павлёнках и в Полтаве Григорий Григорьевич, еще полный сил, развил активную творческую и общественную деятельность. Но в его жизнь пришла беда – в начале 1899 года скончалась К. В. Иванова. Мясоедов пребывал в глубокой депрессии. Печальное событие совпало с его 65-летием. Друзья и коллеги: П.А. Брюллов, Н.Н. Дубовской, В. Е. Маковский, А.А. Киселев, К.В. Лемох поздравили Мясоедова с «полубюбилеем» и тем поддержали в трудное время.

Несколько лет он жил в одиночестве. Ваня рядом, но у него своя жизнь. Свой круг общения. Отец наблюдает за сыном, не вмешивается, а по возможности, – помогает. Ваня продолжает учиться. Ищет свой жизненный путь. Поступает в Академию художеств (рис. 5).

О новом периоде в жизни Мясоедова рассказывает В.С. Оголевец: «Мясоедов в Москве познакомился с семьей Васильевых, где его принимали, «удручая избытком любезности и угощения». Когда в начале 1904 года ему в связи с ушибом ноги потребовалась сиделка, 35-летняя Татьяна Борисовна Васильева стала за ним присматривать в Ялте, а вскоре переехала к нему в Полтаву в качестве хозяйки» [4, 230].

К Мясоедову возвращается спокойствие. Он ощущает достаточно энергии, чтобы начать новую большую картину из жизни А. С. Пушкина. Рядом, во флигеле работает Ваня. Он пишет свою программную работу для Академии художеств. Осенью 1907 года Мясоедов едет в Петербург заканчивать картину о Пушкине. Живёт и работает в квартире, выделенной ему как академику Собранием Академии художеств.

Ваня живет с ним и занимается в Академии, в мастерской художника-монументалиста Рубо.

Но вот картина о Пушкине завершена. Выставлена. Имела успех. Картину «за хорошие деньги» приобрёл коллекционер К.Т. Солдатенков. Мясоедов устал, но был счастлив.

Он возвращается в Полтаву. Ваня продолжает академические занятия, но на лето возвращается к отцу. Много работает. Г.Г. Мясоедов искренне хочет помочь сыну. И поддержка отца привела Ваню к успеху. За картину «Аргонавты» Академия художеств в 1909 году присудила ему Большую золотую медаль и пенсионерскую поездку за границу для творческой работы.

Г. Г. Мясоедов продолжает переписку с родственницей своей первой жены А. И. Кривцовой, откуда мы и узнаем новости о его жизни. Из письма от 24 мая 1911 года становится ясно, что Ваня Мясоедов, как в свое время его отец, находясь за границей, время от времени навещал родину и, конечно, отца в Полтаве, возвращаясь потом опять за рубеж. После очередного такого визита сына в 1911 году Г.Г. Мясоедов писал: «Ваня сегодня ночью в два часа поехал в Мюнхен, и я остался один.... Кругом меня мало кто есть, довольно пустынь-

но», – заканчивает письмо старый художник [3; 164].

*

Таким образом, в ходе проведенного научного поиска был обнаружен прекрасный портрет Ксении Васильевны Ивановой, второй жены художника Г.Г. Мясоедова, написанный им самим. Одновременно уточнена дата создания портрета – лето 1881 года. В то же время, отмечен ряд спорных и, попросту, выдуманных положений, порочивших доброе имя этого прямого и честного человека.

Остается поблагодарить научный коллектив Орловского музея изобразительных искусств и его нынешнего директора Четверикову Светлану Анатольевну за предоставленную возможность поработать в залах и архивах музея.

Обладателем данного полотна орловский музей стал в 1961 году, когда был ещё в ранге картинной галереи. Картина была приобретена у известного московского коллекционера М.М. Музалевского. В 1989 году экспертиза Всероссийского художественного научно-реставрационного центра имени академика И.Э. Грабаря при Государственной Третьяковской галерее подтвердила принадлежность данного произведения кисти нашего земляка, основателя Товарищества передвижных художественных выставок Г.Г. Мясоедова.

И теперь вот такое неожиданное дополнение к известному полотну.

Мы уже не первый раз обращаемся к творчеству прекрасного живописца и нашего земляка [8], [9], и вновь находим удивительные факты.



Рис. 5. Иван Григорьевич Мясоедов – студент Академии художеств.

Библиографический список

1. *Иван Мясоедов / Евгений Зотов*. 1881 – 1953. Путь скитаний. – Берн. Изд-во Бентели, 1998. 263 с., ил.
2. *Коваленко А.* Жизнь – легенда // *Художник*, 1993. № 1–2.
3. *Г.Г. Мясоедов*. Письма. Документы. Воспоминания. М., 1972. / Сост. В. С. Оголевец- М, 1972
4. *Оголевец В.С.* Вспоминая Г.Г. Мясоедова // В кн: Г.Г. Мясоедов. Письма. Документы. Воспоминания. М., 1972. с. 228.
5. Список населённых мест. По сведениям 1866 года: Орловская губерния. СПб. 1871. с. 174.
6. *Хворостов А. С. Г. Г. Мясоедов: известный и неизвестный*. Орёл, 208 г. 249 с., ил.
7. *Хворостов А. С.* Григорий Мясоедов. 1834 – 1911. М.: АРТ – РОДНИК, 2012. 97 с., ил.
8. *Хворостов А.С.* Реальный образ Г.Г. Мясоедова // *Ученые записки Орловского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 1. С. 363-367.
9. *Хворостов А.С.* Первый художник-передвижник // *Ученые записки Орловского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 4. С. 321-331.

References

1. *Ivan Myasoedov / Evgeny Zotov*. 1881 – 1953. Way of wandering. – Bern. Bentley publishing, 1998. 263 p., Il.
 2. *Kovalenko A.* the Life, the legend // the Artist, 1993. No. 1-2.
 3. *G. Myasoedov*. Letters. Documentation. Memory lane. M., 1972. / Comp. V. S. Ogolevets-M, 1972.
 4. *Ogolevets V. S.* Remembering G. G. Myasoedov // in the book: G. G. Myasoedov. Letters. Documentation. Memory lane. M., 1972. p.228.
 5. List of inhabited places. According to 1866: Orel province. SPb. 1871. Pp.174.
 6. *Khvorostov A.S. G. G. Myasoedov: known and unknown*. Orel , 208 249 p., Il.
 7. *Khvorostov A.S.* Grigory Myasoedov. 1834 – 1911. M: ART – RODNIK, 2012. 97 p., Il.
 8. *Khvorostov A.S.* Real image gg Myasoedova // *scientific notes of Orel state University*. Series: Humanities and social Sciences. 2015. No. 1. Pp. 363-367.
 9. *Khvorostov A.S.* First artist-Peredvizhnik // *scientific notes of Orel state University*. Series: Humanities and social Sciences. 2014. No. 4. Pp. 321-331.
-

ЧУХАЧЕВА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского»
E-mail: chukhaheva@mail.ru

SUHACHEVA E.V.

Candidate of pedagogical Sciences, associate professor department of pedagogics and psychology of childhood of the "Bryansk state University they acad. I.G. Petrovsky"
E-mail: chukhaheva@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ ГОТОВНОСТИ К МОДЕЛИРУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

FORMATION OF STUDENTS-SPEECH THERAPISTS READINESS FOR MODELING ACTIVITIES

Статья посвящена актуальной проблеме формирования готовности студентов-логопедов к моделирующей деятельности в условиях компетентностного подхода. Особое внимание обращается на соответствие профессиональных и специальных компетенций формируемым компонентам профессиональной готовности студентов: мотивационно-личностный, информационно-теоретический, деятельностный, контрольно-оценочный. Автором описана модульная технология как эффективное средство подготовки студентов к моделирующей деятельности.

Ключевые слова: профессиональная готовность, моделирующая деятельность, моделирование, модульная технология.

The article is devoted to the actual problem of formation of students-speech therapists readiness for modeling activity in the conditions of competence approach. Special attention is paid to the correspondence of professional and special competences to the formed components of professional readiness of students: motivational-personal, information-theoretical, activity, control and evaluation. The author describes the modular technology as an effective means of preparing students for modeling activities.

Keywords: professional readiness, modeling activities, modeling, modular technology.

Анализ существующих исследований в области теории и практики высшего образования указывает на недостаточную изученность проблемы формирования у студентов готовности к моделирующей деятельности с целью развития связной монологической речи детей с речевой патологией. Большинство исследований посвящено проблемам формирования личности учителя-логопеда, умений взаимодействовать с ребенком, подготовки воспитателя к коррекционной деятельности (О.М. Вершинина, Л.А. Лисуренко, М.Е. Орешкина, Р.М. Султанова и др.).

Вопросы моделирования речи дошкольников рассматриваются в работах А.М. Бородич, Л.А. Венгера, Ю.Ф. Гаркуши, В.П. Глухова, А.В. Запорожца, Т.Н. Коротковой, С.А. Мироновой, Н.Н. Поддьякова, Т.А. Ткаченко, О.С. Ушаковой, Л.И. Цеханской и других. Применяя моделирование, у детей активно формируется связная речь и ее функции: коммуникативная, планирующая, регулирующая. Речь непосредственно связана с мышлением, поэтому процесс моделирования речи способствует интеллектуальному развитию и творческих способностей детей дошкольного возраста. Важность применения моделирования в дошкольном образовании обуславливает необходимость подготовки студентов-логопедов к моделирующей деятельности. На наш взгляд, моделирующая деятельность представляет собой специфический вид деятельности, который

организуется с целью выявления и осознания информации об исследуемом объекте в процессе моделирования, средством которого является модель. Данный вид деятельности служит эффективному формированию связной монологической речи дошкольников, имеющих речевую патологию, так как модель наглядно отображает текст для рассказывания. Кроме этого, изучая модель текста, у детей активизируются внимание, восприятие, зрительная память и повышается творческий потенциал. В процессе изучения моделей формируются перцептивные действия, которые служат базой для овладения письменной речью и продуктивными видами деятельности. По мнению Л.А. Венгера, моделирование отражает последовательность смысловых частей рассказа в наглядно-образном плане, который является опорой для его составления [1].

Результатом и критерием эффективности подготовки будущего логопеда является готовность к формированию связной монологической речи детей дошкольного возраста. Опираясь на точку зрения В.А. Сластенина (2004), за рабочее определение «готовности» будущих педагогов к формированию монологической речи детей дошкольного возраста мы принимаем особое психическое состояние, характеризующееся наличием у субъекта образа структуры действия моделирования собственного и детского высказывания, постоянной направленности сознания на выполнение этого действия

[2]. Данное состояние включает в себя осознание педагогической задачи, модели организации собственных действий, определения специальных способов развития монологической речи детей дошкольного возраста, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата [4].

Следует отметить, что подготовка студентов к моделирующей деятельности позволяет:

- технологизировать деятельность студентов;
- развивать у студентов научно-исследовательские и познавательные умения;
- формировать творческое отношение к решению профессиональных практико-ориентированных задач;
- совершенствовать свою деятельность, опираясь на умения самоанализа.

Происходящие изменения в реформировании высшего образования требуют широкого применения в процессе профессиональной подготовки инновационных технологий, в частности модульной, существенно меняющей сам характер преподавания. Модульная технология подготовки студентов-логопедов к моделирующей деятельности представляет целостный процесс, основанный на согласовании его ведущих компонентов таких как: цель, задачи, содержание, формы и методы обучения. Выделенные нами цели, задачи и содержание формирования готовности будущих педагогов к данному виду профессиональной деятельности основаны на принципах взаимосвязи элементов технологии формирования готовности будущих логопедов к данному виду профессиональной деятельности, систематичности, оптимизации подготовки будущих педагогов к развитию монологической речи, способности к рефлексии и оцениванию собственных достижений.

Охарактеризуем каждый компонент модульной технологии более подробно. Целью данной модульной технологии является формирование готовности студентов к моделирующей деятельности при развитии речи детей.

Задачами подготовки студентов являются:

1. Реализация принципа системности и последовательности в процессе формирования ЗУН у студентов при овладении моделирующей деятельностью.
2. Совершенствование форм и методов овладения моделирующей деятельностью.
3. Формирование компонентов готовности студентов к моделирующей деятельности (мотивационно-личностный, информационно-теоретический, деятельностный, контрольно-оценочный) [5].

Формирование мотивационно-личностного, информационно-теоретического, деятельностного, контрольно-оценочного компонентов готовности будущих педагогов к моделирующей деятельности должно осуществляться в условиях компетентного подхода, который в настоящее время является базовым в высшем образовании. Учет данного факта позволяет нам, на основании анализа ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», выделить возможные общекультурные,

профессиональные и специальные компетенции, формируемые в процессе готовности студентов к моделирующей деятельности (см. табл. 1).

Анализ таблицы 1 свидетельствует о том, что при формировании компонентов готовности будущих логопедов к моделирующей деятельности при развитии монологической речи детей дошкольного возраста осуществляется готовность к овладению общекультурными, профессиональными и специальными компетенциями. Данный факт отражает полифункциональный характер деятельности студентов по моделированию монологической речи детей.

На наш взгляд, подготовка студентов к моделирующей деятельности включает три этапа.

I. Мотивационно-информационный этап. Цель данного этапа – формирование профессионального интереса и мотивационной направленности личности будущего специалиста на формирование связной речи детей в процессе коррекционно-моделирующей деятельности. Содержание данного этапа включает изучение студентами теоретических знаний в области моделирования [5].

II. Практико-деятельностный этап заключается в формировании у студентов практических умений и навыков моделирования текста. Изучение какого-либо объекта или явления организуется при активном участии студентов методом моделирования: сначала анализируется реальный объект, затем строится его модель, которая изучается с помощью особых методов. Студенты самостоятельно придумывают символы, замещающие признаки предмета (форма, цвет, величина, части) или расширяют схему, лежащую в основе описания различных предметов окружающего мира. Овладев полученными умениями и навыками, студентам предлагается самостоятельно составить схему-модель рассказа.

Обучение студентов-логопедов использованию моделей в профессиональной деятельности осуществлялось в процессе решения практико-ориентированных задач, так как они позволяют целенаправленно формировать отдельные практические умения и навыки [4]. Решение педагогических задач позволяет до производственной практики в образовательном учреждении преобразовать и синтезировать теоретические знания, полученные в образовательном процессе вуза [5].

III. Заключительный этап способствует формированию у студентов-логопедов умения осуществлять контрольно-оценочную деятельность – самоанализ полученных профессиональных знаний и умений. Студенты выполняли ряд тестовых заданий, с учетом тем осваиваемых дисциплин. Результат выполнения тестовых заданий оценивали сами студенты [5]. Параметры оценки включали безошибочное выполнение теста (2 балла), одна-две ошибки (1 балл), три-четыре ошибки (0 баллов). На основе анализа собственных достижений студенты стремятся к устранению ошибок и определяют траекторию собственных действий. ФОСы позволяют студентам определить приемы овладения и запоминания учебного материала, сконцентрировать внимание

Таблица 1.

Соответствие компонентов готовности будущих логопедов к моделирующей деятельности при развитии связной речи детей общекультурным, профессиональным и специальным компетенциям по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль (направленность) Логопедия

Компоненты готовности будущих педагогов к развитию монолога дошкольников	Характеристика компонентов готовности студентов к моделирующей деятельности	Возможные компетенции будущего педагога, формируемые в процессе исследуемой готовности (общекультурные - ОК, профессиональные - ПК и специальные компетенции - СК)
2	3	4
– мотивационно-личностный	характеризуется наличием интереса к проблеме моделирования, удовлетворенности профессией педагога, коммуникативности, креативности и организованности.	ОК-5 Способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языке для решения задач профессионального общения, межличностного и межкультурного взаимодействия [2]. ОПК-1 - Готовностью сознавать социальную значимость своей профессии, мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности [2].
– информационно-теоретический	характеризуется наличием у студентов профессионально-педагогических знаний, необходимых для развития монологической речи детей. Наличие высокого уровня сформированности теоретических знаний позволяет овладеть моделирующей деятельностью	ПК-3 Готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья [2].
– деятельностный	характеризуется наличием умений использовать знания о сущности моделирования монологической речи детей, этапах его организации, о видах моделей и их функциях в учебном процессе и в профессиональной деятельности.	ПК-2 Готовность к организации коррекционно-образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты [2]. СК-3 Способностью использовать теоретические и эмпирические методы психолого-педагогического исследования; формулировать выводы, представлять результаты исследования.
– контрольно-оценочный	характеризуется наличием контрольно-оценочных умений: самооценка помогает педагогу анализировать не только усвоенное содержание, но и как оно было усвоено, а при необходимости преобразовывать деятельность детей в соответствии с этим анализом.	ПК-4 Способностью к организации, совершенствованию и анализу собственной образовательно-коррекционной деятельности [2].

на формировании определенных компетенций.

При обучении студентов моделирующей деятельности нами использовалась система методов, среди которых, особое место занимает моделирование. В рамках мотивационно-информационного и заключительного этапов данный метод является «сопутствующим», а на практико-деятельностном этапе моделирование является ведущим интерактивным методом обучения студентов [5].

Мы определили эффективные методические приемы, способствующие обучению студентов моделирующей деятельности: абстрагирование, синквейн, дискуссия. Обучение студентов моделирующей деятельности нами осуществлялось с помощью следующих приемов познания:

1. Умозаключение по аналогии - прием познания (прием аналогий), с помощью которого из сходства некоторых признаков двух или более предметов, явлений действительности делается вывод о сходстве

других признаков этих предметов.

2. Прием гипотез – способ выдвижения обоснованных теоретических предположений. При невозможности проверить правильность гипотезы в среде объекта ее предположения переводят в информационную среду аналога, при моделировании ее называют модельной. В случае удачи этого мероприятия как бы формируется задача создания модели объекта познания.

3. Прием синтеза – процесс создания из разрозненных фактов сформулированной гипотезы, единого целого, превращение этих фактов еще не в модель, а пока только в аналог, поскольку адекватность модели еще не доказана.

4. Прием абстрагирования – созданный целостный аналог, чтобы быть полезным, подвергается возможным упрощениям, выделению одного наиболее интересного параметра для изучения, пренебрежением

малосущественного - именно этот прием, отбирая самое существенное, основное, делает модель эффективной (простой и действенной).

5. Прием анализа – наблюдая за конкретным, мы абстрагируемся от несущественного и осознаем абстракции. Затем воплощаем эти абстракции в модели, проводим над ними эксперименты в целях обнаружения и описания более полного, конкретного содержания объекта познания в виде новых устройств у доступной для исследования модели. Полученные знания переносим на изучаемый объект. Далее рассматриваем оригинал на новом техническом уровне, начиная с выделения новых свойств, поиска новых знаний путем абстрагирования и создания моделей, повторяя пройденные этапы. Таким образом, происходит конкретизация знаний о модели.

Основными формами обучения были лекции, лабораторные и практические занятия, индивидуальные консультации. Кроме этого, использовались интерактивные формы обучения: ролевые и деловые игры, мозговой штурм. Лекционный курс отражает современное состояние проблемы, связанной с нарушениями речи у детей, а также теоретические и практические аспекты организации логопедической работы по формированию связной речи в процессе моделирующей деятельности. На практических и лабораторных занятиях углублялись и систематизировались теоретические и практические знания студентов, полученные в ходе чтения лекционного курса. Следовательно, целью практических занятий является освоение студентами способов обращения со знаниями, проектирование форм их употребления, разработка моделей связного текста [4].

Оценка уровня профессиональной готовности бу-

дущих логопедов к формированию связной речи дошкольников в процессе моделирующей деятельности определяется по следующим критериям эффективности их подготовки[4]: профессиональная направленность личности, осмысленное отношение будущего педагога к педагогической деятельности, способность педагога к общению, творчеству и организованности; теоретические знания, позволяющие реализовывать развитие монологической речи детей методом моделирования; умения использовать знания о сущности моделирования, этапах организации моделирования, о видах моделей и их функциях в учебном процессе и в практической деятельности, умения организации собственных действий в условиях группового взаимодействия; контрольно-оценочные умения развития монологической речи дошкольников методом моделирования и их реализации в педагогической практике.

Таким образом, модульная технология является эффективным средством обучения студентов-логопедов моделирующей деятельности при развитии речи детей, так как представляет собой индивидуализированный, поэтапный процесс накопления системы знаний, умений и навыков, а также гарантирующая высокий уровень и результативность профессиональной подготовки. Систематическое овладение студентами моделирующей деятельностью позволит им овладеть комплексными глубокими знаниями о сущности моделирования как методе развития монологической речи дошкольников и этапах его организации, о видах моделей и их функциях. Студенты овладеют умением конструировать модели и практически осуществлять процесс моделирования речи детей.

Библиографический список

1. Венгер Л. А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание, 1982. № 3. С.46-52.
2. Педагогика профессионального образования /Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368с.
3. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 октября 2015 № 1087 (Зарегистрирован в Минюсте России 30 октября 2015 № 39561).//fgosvo.ru
4. Чухачева Е.В. Формирование готовности будущих педагогов к развитию монологической речи детей дошкольного возраста в образовательном процессе вуза: Автореф. дис. ...к. п. н. / Е.В. Чухачева. Брянск. 2012. 23с.
5. Чухачева Е.В. Технология подготовки учителя-логопеда к коррекционно-моделирующей деятельности с целью формирования связной речи дошкольников, имеющих нарушения речи // Известия Российского педагогического университета им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. СПб., 2009. № 105. 236с.
6. Чухачева Е.В., Н.В. Буренкова Коррекционно-моделирующая деятельность логопеда при формировании монолога у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях ДОУ. Нарушения психического развития у детей – междисциплинарная проблема. Детско-родительское взаимодействие в условиях психического дизонтогенеза: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Е.В. Семаковой, И.Ю. Машковой. Смоленск, 2015. 271 с.

References

1. Development of the ability to visual spatial modeling / L. A. Wenger // pre-School education, 1982. No. 3. P. 46-52.
2. Pedagogy of professional education /under the ed. - Moscow: publishing center "Academy", 2004. 368s.
3. FSES VO in the direction of training 44.03.03 "Special (defectological) education", approved by the order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of October 1, 2015 № 1087 (Registered in the Ministry of justice of Russia October 30, 2015 № 39561).//fgosvo.ru
4. Suhacheva E. V. Formation of readiness of future teachers to the development of monologue speech of children of preschool age in the educational process of the University: Avtoref. dis. ...Ph. D. [Text] / E. V. Suhacheva. Bryansk. 2012. 23C.
5. Suhacheva E. V. Technology of preparation of the teacher-speech therapist to correction and modeling activities with the purpose of formation of coherent speech of preschool children with speech disorders // proceedings of the Russian pedagogical University. A. I. Herzen. Postgraduate notebooks. SPb., 2009. № 105-236s.
6. Suhacheva E. V., N. In. Burenkova correction and modeling activities of the therapist during the formation of the monologue at preschool children with General underdevelopment of speech in the institution. Disorders of mental development in children-an interdisciplinary problem. Child-parent interaction in terms of mental dysontogenesis: materials of the International scientific-practical conference / under the editorship of E. V. Semakova, I. Y. Mashkovoi. Smolensk, 2015. 271 sec

ШИЛИНА О.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономической и социальной географии и туризма, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
E-mail: o.shilina@rsu.edu.ru

SHILINA O.A.

PhD, Associate Professor, Department of Economic and Social Geography and Tourism, Ryazan State University named after S.A. Esenin
E-mail: o.shilina@rsu.edu.ru

**ВЛИЯНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА ПРОЦЕСС ОРГАНИЗАЦИИ
ПРЕДДИПЛОМНОЙ ПРАКТИКИ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 43.03.02 «ТУРИЗМ»**

**THE IMPACT OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE PROCESS OF PRE-DIPLOMA PRACTICE
OF STUDENTS OF DIRECTION OF TRAINING 43.03.02 «TOURISM»**

Целью статьи выступает исследование процесса организации преддипломной практики на основе компетентностного подхода, направленного на усиление практической направленности обучения как конечного результата формирования компетентного специалиста, соответствующего профессиональным стандартам, предъявляемым к работникам туристской индустрии. Исследован опыт организации преддипломной практики для студентов направления подготовки «Туризм» в РГУ имени С.А. Есенина. Проанализированы этапы практики, способствующие завершению процесса формирования компетенций у студентов. Актуализированы цели и задачи преддипломной практики, в соответствии с формируемыми компетенциями. Изучены задания, помогающие проконтролировать степень сформированности компетенций у студентов. Для изучения опыта применения рассмотренной модели преддипломной практики было проведено исследование среди работодателей региона.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, бакалавриат, преддипломная практика, высшее образование, профессиональные стандарты.

The aim of the article is to study the process of organization of pre-diploma practice on the basis of competence-based approach aimed at strengthening the practical orientation of training as the final result of the formation of a competent specialist that meets professional standards for employees of the tourism industry. The experience of the organization of pre-diploma practice for students of the direction of training «Tourism» in the RSU named after S. A. Yessenin. Analyzed the stages of practice, contributing to the completion of the process of formation of competencies of students. Goals and tasks of pre-diploma practice are actualized, in accordance with the formed competencies. We studied the tasks that help to control the degree of formation of competencies of students. To study the experience of application of the considered model of pre-diploma practice, a study was conducted among employers in the region.

Keywords: competence approach, competences, bachelor degree, pre-diploma practice, higher education, professional standards.

Высшее образование имеет одной из целей обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации [6].

В связи с этим в последнее время в высшем образовании пытаются решить вопрос соответствия уровня подготовки выпускников вузов требованиям экономики и рынка труда. В частности работодатели отмечают, что выпускники не достаточно владеют требуемыми профессиональными навыками, не всегда соответствуют существующим профессиональным стандартам в сфере туризма [5]. Одним из вариантов решения данной проблемы было внедрение компетенций в профессио-

нальное образование личности. Это позволяет обучающимся осваивать на более высоком уровне содержание предметной области по направлению подготовки, а так же овладевать способами деятельности, которые требуются для успешной реализации полученных знаний, умений и навыком в выбранной профессии [1].

Обучение студентов направления подготовки «Туризм» реализуется на основе государственных стандартов, в которых область профессиональной деятельности выпускников включает разработку, продвижение и реализацию туристского продукта, обладающего качествами, удовлетворяющими требования потребителей (туристов), организацию комплексного туристского обслуживания в основных секторах туристской индустрии [7]. И достаточно большое место в данной подготовке занимает организация и проведение преддипломной практики.

Важность преддипломной практики определяется тем, что она является одной из форм формирования профессиональных навыков у студентов через соединение теории и опыта практической деятельности, а также содержанием, которое в нее вкладывается, поскольку представляет три наиболее важных аспекта деятельности обучающегося: учебная, воспитательная и проектно-исследовательская работа по заданной теме выпускной квалификационной работы [4]. Преддипломная практика позволяет соединить накопленные в процессе обучения теоретические знания с практическим опытом и полученными навыками и умениями в сфере туризма. В процессе прохождения данной практики студенты анализируют системы работы предприятия туристской индустрии, его структуры, применяют навыки при работе с потребителями туристских услуг, демонстрируют умения по созданию туристских проектов, получают практический опыт при общении с наставниками на предприятии, являющимся базой практики.

Реализация компетенций, заложенных в стандарт 43.03.02 «Туризм», является основой для разработки программы преддипломной практики. Предложенные этапы и разработанные задания направлены на проверку сформированности и совершенствование знаний и умений, соответствующих общепрофессиональным и профессиональным компетенциям [3].

В соответствии с компетенциями, реализуемыми при прохождении преддипломной практики, были актуализированы цели:

- закрепление, расширение, углубление и систематизирование теоретических знаний, полученных при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин на основе изучения деятельности предприятий соответствующей отрасли;
- применение коммуникационных навыков в устной и письменной формах в процессе общения не только с сотрудниками предприятия – базы практики, но и с клиентами фирмы;
- отработка навыков поиска, анализа и обобщения информации, связанной с решением конкретных задач в профессиональной деятельности туристского предприятия – базы практики;
- приобретение необходимого профессионального опыта деятельности специалиста туристского предприятия;
- реализация навыков разработки проектов, направленных на развитие туризма;
- совершенствование навыков разработки турпродукта, который будет востребован на туристском рынке региона.

Для того, чтобы достигнуть поставленных целей, при организации преддипломной практики с применением компетентностного подхода, необходимо обеспечение следующих условий:

- нормативные: разработка пакета сопровождающих документов (договор с организацией – базой практики, программа практики, схема анализа туристского предприятия, формы документов, входящих в отчет);

- кадровые: представители вуза (факультетский и групповой руководители), научные руководители, представители туристской организации – базы практики (директор туристской фирмы, менеджер предприятия);

- материально-технические: библиотека РГУ имени С.А. Есенина с комплектом необходимой учебной, научной литературы, а также периодических изданий, помещения туристских предприятий – базы практики, необходимое программное обеспечение студента.

Реализация программы преддипломной практики осуществляется в несколько этапов, способствующих проверке сформированных ранее компетенций, а также совершенствованию полученных навыков в процессе подготовки [2]. На подготовительном этапе проводится подготовка и оформление необходимой документации, выбирается предприятие – база прохождения преддипломной практики, устанавливаются цели и задачи практики, определяется тема научно-исследовательского проекта. На данном этапе студенты демонстрируют навыки работы с документами, самоорганизации.

Следующим этапом является производственный. Во время прохождения данного этапа студенты знакомятся с выбранным туристским предприятием, изучают учредительные и нормативные документы. Исследуют должностные инструкции работников, а также знакомятся со своими обязанностями на время прохождения преддипломной практики на туристском предприятии. На данном этапе практикантам приходится общаться с посетителями туристского предприятия, выполнять обязанности менеджера, изучать данные, необходимые для выполнения полученных заданий. Следовательно, студентам приходится на практике демонстрировать полученные теоретические знания, проявлять профессиональные навыки и умения, разрабатывая и подбирая турпродукт, исходя из пожеланий заказчика и возможностей турпредприятия. Кроме того, на этом этапе студенты собирают, систематизируют и анализируют фактический материал, необходимый для выполнения научно-исследовательского проекта, связанного с темой дипломной работы. Для этого им необходимо провести анализ имеющихся турпродуктов на рынке, выявить потребности в разработке новых проектов, а также провести апробацию разработанного проекта.

Последним этапом преддипломной практике является отчетный. На данном этапе студенты готовят и защищают отчет по результатам практики, в соответствии с полученным заданием, анализируют итоги прохождения практики, предоставляют разработанный научно-исследовательский проект. На данном этапе проверяется способность студентов обрабатывать и интерпретировать полученные данные, оформлять необходимую документацию в соответствии с требованиями.

Отчет включает в себя следующие обязательные задания:

- характеристика предприятия – базы практики (анализируется структура предприятия, виды деятельности по соответствующим классификаторам,

характеризуется персонал, клиентская база, результаты экономической деятельности предприятия, доля рынка, занимаемая фирмой, проводится анализ основных конкурентов, исследуются деятельность предприятия на основе анализа факторы внешней и внутренней среды предприятия);

– разработка индивидуального проекта, связанного с туристской сферой и соответствующий теме выпускной квалификационной работы (разработка индивидуального задания включает следующие этапы: анализ состояния туристского рынка региона прохождения практики, исследования туристского предложения на изучаемом рынке, выявление проблем, разработка проекта, способного улучшить ситуацию на изучаемом туристском рынке).

К каждому заданию прилагается подробный план с комментариями, указывающими последовательность действий, которым необходимо следовать при выполнении заданий. Предложенные задания разработаны таким образом, чтобы студентам, находящимся на практике, для их выполнения потребовалось актуализировать теоретические знания, умения и навыки из изученных учебных дисциплин, что, в свою очередь, способствует формированию профессиональных компетенций данного направления подготовки.

Собранный и обработанный материал оформляется в виде отчета по преддипломной практики. Оценку составляет как руководитель практики от предприятия – базы практики, так и групповым руководителем.

По окончании преддипломной практики студенты должны быть способны демонстрировать такие умения и навыки как: характеризовать и демонстрировать деловые качества сотрудника туристского предприятия, демонстрировать навыки профессионального общения с потребителями турпродукта, толерантно относиться к социальным и этноконфессиональным различиям населения, применять полученные теоретические знания на практике, анализировать туристско-рекреационный потенциал территории, исследовать условия для развития въездного и выездного туризма, применять правила и условия создания качественного турпродукта, организовать общение с потребителями туристских услуг, владеть и применять навыки анализа и обобщения полученной научно-исследовательской информации в области туристской деятельности [2].

В целях изучения опыта применения компетентностной модели было проведено исследование среди руководителей 73 предприятий туристской сферы Рязанской области, в которых студенты проходили преддипломную практику. Анкета из 28 вопросов была разработана таким образом, что ответы дают представление о том, насколько у студентов сформированы компетенции, соответствующие стандарту направления подготовки 43.03.02 Туризм, а также оценивали каче-

ство подготовки выпускников к трудовой деятельности в сфере туризма. По результатам прохождения преддипломной практики работодатели в качестве основных достоинств студентов выпускного курса выделили хорошую теоретическую базу, а также высокий уровень практической подготовки.

По итогам преддипломной практики работодатели отметили следующие результаты.

86% работодателей отметили, что студенты обладают высоким уровнем профессиональных знаний, способность использовать различные источники информации по объекту туристского продукта.

Почти 70% опрошенных работодателей отметили наличие у студентов профессиональных навыков, применяемых при разработке туристского продукта во время прохождения практики в соответствии с нормативными документами по качеству и стандартизации в туристской индустрии.

78% из опрошенных отметили хорошие навыки у студентов, проявленные при организации процесса обслуживания потребителей туристского продукта. Также представители компаний отметили сформированные коммуникационные способности, проявленные практикантами при выстраивании общения с посетителями туристской фирмы.

80% работодателей указали, что студенты смогли сразу приступить к выполнению обязанностей без дополнительного обучения на предприятии.

Среди формируемых компетенций 100% опрошенных указали как наиболее важные компетенции:

– способностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности, использовать различные источники информации по объекту туристского продукта (ОПК-1),

– способностью обрабатывать и интерпретировать с использованием базовых знаний математики и информатики данные, необходимые для осуществления проектной деятельности в туризме (ПК-2),

– способностью организовывать работу исполнителей, принимать решение в организации туристской деятельности, в том числе с учетом социальной политики государства (ПК-4).

Таким образом, в процессе прохождения преддипломной практики студенты совершенствуют умения и навыки, сформированные в соответствии с компетенциями направления подготовки 43.03.02 «Туризм». В процессе эффективной организации преддипломной практики вуз решает задачу профессиональной подготовки будущих квалифицированных работников туристской индустрии, которые будут востребованы на рынке труда.

Библиографический список

1. *Королькова С.А.* Компетентностный подход в профессиональном обучении // Вестник Волгоградского Государственного Университета. Серия 6: Университетское образование. Выпуск № 11 / 2008. С. 29 – 33.
2. Организация учебных и производственных практик (направление подготовки - География). Ружинская Л.А., Беркасова Л.В., Мишнина Е.И., Тихонова Л.И., Шилина О.А. Рязань, 2016. 148 с.
3. Приказ Минобрнауки России от 14.12.2015 N 1463 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 43.03.02 Туризм (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 19.01.2016 N 40639) [Электронный ресурс], Режим доступа https://nsuem.ru/sveden/eduStandarts/undergraduate/43.03.02_Turizm (дата обращения 31.01.2018).
4. *Тихомирова Н.Г.* Особенности организации практики студентов бакалавриата по профилю «Дополнительное образование» // Ярославский педагогический вестник 2015 № 3 С. 120 – 125.
5. Профессиональный стандарт «Специалист по организации и предоставлению туристских услуг» [Электронный ресурс], Режим доступа <https://www.russiatourism.ru/content/3/section/35/detail/3512/> дата обращения 26.06.2018
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс], Режим доступа http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 26.06.2018).
7. *Шилина О.А.* Подходы к формированию коммуникационных компетенций при реализации программы преддипломной практики направления подготовки «Туризм» // Современные технологии в науке и образовании - СТНО-2018 Сборник трудов международного научно-технического форума: в 11 томах. Под общ. ред. О.В. Миловзорова. Рязань, 2018. С. 16-18

References

1. *Korol'kova S.A.* Competence approach in professional education // Bulletin of Volgograd State University. Series 6: University education. Edition № 11 / 2008. Pp. 29 – 33.
 2. Organization educational and industrial practice (direction of preparation - Geografija). Ruzhinskaja L.A., Berkasova L.V., Mishnina E.I., Tihonova L.I., Shilina O.A. Ryazan, 2016. 148 p.
 3. Order of the Ministry of education of Russia 14.12.2015 N 1463 “ About the approval of the Federal state educational standard of the university education on the direction of preparation 43.03.02 Tourism (bachelor’s level)” (Registered in the Ministry of justice of Russia 19.01.2016 N 40639) [Electronic resource], Available at: https://nsuem.ru/sveden/eduStandarts/undergraduate/43.03.02_Tourism.pdf (accessed 31.01.2018).
 4. *Tihomirova N.G.* Characteristic of practice organization students of the bachelor on the profile « Supplementary education » // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik 2015 № 3 Pp. 120 – 125.
 5. Professional standard « Specialist in the organization and supply tourist services» [Electronic resource], Available at: <https://www.russiatourism.ru/content/3/section/35/detail/3512/> accessed 26.06.2018.
 6. Federal act “ About education in the Russian Federation “ from 29.12.2012 N 273-FZ [Electronic resource], Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 26.06.2018).
 7. *Shilina O.A.* Approaches to the formation of communication competencies when realising the program predegree practice of direction of preparation «Tourism» // Contemporary technologies in science and education - CTNO-2018/ Proceedings of the international scientific and technical forum : in 11 volumes. Responsible editor O.V. Milovzorov. Ryazan, 2018. Pp. 16-18.
-

ШУМИЛИН В.П.

кандидат педагогических наук, кафедра информационных технологий в деятельности органов внутренних дел, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова

ШУМИЛИНА Н.Г.

кандидат педагогических наук, кафедра теории и методики начального образования, Институт педагогики и психологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

SHUMILIN V.P.

Candidate of pedagogical sciences, Department of Information Technology in ATS activities, Orel Law Institute MVD of Russia named V.V. Lukyanov

SHUMILINA N.G.

Candidate of pedagogical sciences, Department of the Theory and Methods of primary general education, Institute of pedagogy and psychology Orel State University

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

USE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN EDUCATION

В статье рассматриваются вопросы практического применения интернет-технологий в образовательном процессе. Указаны основные направления использования компьютерных сетей при обучении студентов. Особое внимание уделено использованию систем дистанционного обучения на основе сети Интернет.

Ключевые слова: Интернет-технологии, компьютерная сеть, Интернет, информационная технология, система дистанционного обучения.

The article discusses the practical application of Internet technologies in the educational process. The main directions of using computer networks for teaching students are indicated. Particular attention is paid to the use of distance learning systems based on the Internet.

Keywords: Internet technologies, computer network, Internet, information technology, distance learning system.

С развитием информационных технологий человечество придумало новую форму общения посредством компьютерных сетей. Передача данных стала осуществляться в некой медиа-среде, где бы не находился пользователь сети. Достаточно иметь компьютер с подключением к сети Интернет.

В конце XX века в России сеть Интернет являла собой в основном научно-исследовательскую компьютерную сеть, через которую ученые обменивались результатами своих работ, а студенты различных высших учебных заведений поддерживали связь друг с другом.

Отличная возможность современных Интернет-технологий – возможность использовать ресурсы, расположенные в любой точке земного шара. Как о перспективе недалекого будущего можно говорить и о виртуальных онлайн-лабораториях, в которых пользователи будут проводить эксперименты на оборудовании, расположенном на другом континенте или в соседнем здании.

Следующая возможность, которая с успехом используется сегодняшними преподавателями, – развитие и поощрение творческого потенциала обучающихся. Открытые публикации в Интернет лучших дипломов и курсовых, сочинений, собраний работ по курсу дисциплины, рефератов с использованием гипертекста дают возможность обучающимся как выполнить мини-исследование, так и помогут преподавателю

формировать банк материалов по изучаемому курсу. Реализуются намеченные проекты через овладение компьютерной грамотностью, предполагающей следующие компоненты:

1. Умение устанавливать логические связи между постановкой задачи и ее решением;
2. Умение работать в современных операционных системах;
3. Овладение коммуникативными навыками при общении с программными продуктами;
4. Умение вводить и редактировать информацию, пользоваться компьютерными технологиями, обрабатывать получаемые количественные данные с помощью программ обработки табличных данных, работать с базами данных;
5. Умение самостоятельно объединять ранее полученные знания по разным учебным дисциплинам для решения познавательных задач, содержащихся в телекоммуникационном проекте;
6. Умение работать с электронной почтой;
7. Умение работать с форумами, чатами, конференциями;
8. Умение передавать информацию с помощью компьютерных сетей.
9. Умение осуществлять критический анализ происходящих событий в обществе.

Издавна считалось, что контроль за учебным про-

цессом осуществлялся лишь по наличию выполненных задач. То есть присутствовала возможность списать. В современной педагогике считается, что обмен информацией в качестве рефератов или курсовых, дипломных работ приносит больше вреда, нежели пользы. Найти данные работы сейчас не составляет никакого труда.

Не будем останавливаться на издержках Интернет-технологий, – рассмотрим их особенности.

В гиперсреде Интернета появляется новый способ разработки учебных материалов: Интернет-учебник (электронный учебник). Широка область применения такого рода разработок. Их можно использовать и в обычном обучении, и в самостоятельной работе, и в дистанционном обучении [1].

Существует огромное количество программ-оболочек для создания электронных учебников с удобным интерфейсом [2]. Такие программы постоянно совершенствуются и предлагают нам различные возможности при использовании в дистанционном обучении. В них применяется информация различного формата: графическая, звуковая, текстовая, табличная, анимативная. Электронный учебник имеет такие же качества, что и обычный учебник, причем особая заслуга его заключается в возможности бесконечного числа раз тиражирования и предоставления его обучаемым. Достаточно лишь иметь электронный вариант такого учебника, либо иметь через браузер Интернета выход по ссылке. Тем самым:

1. Сокращается время доступа обучающегося;
2. Разработчик может оперативно внести изменения в содержание;
3. Есть возможность загрузки дополнительных материалов в учебник.

Особую ценность в использовании сети Интернет приобретает возможность доступа к электронному учебнику с любого компьютера, подключенного к сети Интернет. Это позволяет заинтересовавшемуся в тематике материала выбрать для обучения любой возможный дистанционный курс.

Большое разнообразие современного программного обеспечения, имеющегося в World Wide Web и предназначенного для разработки документов различного формата, позволяет организовать дистанционное обучение и подготавливать соответствующие учебно-методические материалы. При этом не требуется знания сложных языков программирования.

Переход от печатных материалов к их электронным версиям приводит к повышению скорости подготовки документации по дистанционному образованию, а также вносит элементы оперативности их изменения. Такая возможность ведет к сокращению времени подготовки методических материалов, следствием чего является увеличение числа доступных для обучения созданных курсов.

Кроме перспектив электронная версия учебника или пособия позволяет во взаимодействии с контролирующими программами повысить мотивацию обучающегося и, непосредственно увеличить общение

преподавателя с обучающимися. В этом плане хорошо известны возможности сети Интернет, использующей чаты, форумы и видеоконференции.

Из истории известно, что в Российском образовании разработки системы дистанционного образования (СДО) велись с 90-х годов XX века.

Такая система не заменила, а лишь дополнила традиционные очную и заочную формы обучения. Модульный подход в дистанционном образовании получил широкое распространение в организации СДО.

Система постоянного повышения квалификации человека и невозможность традиционного обучения без отрыва от работы также привела к тому, что дистанционное обучение заменило очное и заочное обучение. Она предполагает, что в связи с развитием науки и техники в последнее время накопленные знания стареют каждые 1-2 года. Следовательно, необходима подпитка полученных знаний в духе времени. Таким образом, знания выпускника вуза к концу обучения успевают устареть как минимум дважды, а то и трижды.

Современная организация дистанционного обучения предполагает широкий диапазон различных средств, сервисов и технологий. Анализ результатов проводимых различными организациями опросов для определения, какие именно средства дистанционного обучения пользуются наибольшей популярностью, показывает:

1. Широкая вариативность используемых средств дистанционного обучения;
2. Наличие большого количества узкоспециализированных средств дистанционного обучения, используемых в рамках той или иной организации;
3. Высокую популярность интернет-сервисов.

Серьезным и широким функционалом обладает в этом смысле система дистанционного обучения Moodle [3], входящая в десятку самых распространенных систем дистанционного обучения. Moodle — система управления курсами (электронное обучение), также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда. Представляет собой свободное (распространяющееся по лицензии GNU GPL) веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения [4].

Кроме Moodle в десятку наиболее популярных средств дистанционного обучения попадают следующие средства: Twitter, Skype, Dropbox, Prezi, WordPress, Moodle, Slideshare, Gloster, YouTube, Google Docs.

Открытое образовательное пространство на базе дистанционного образования позволяет ликвидировать пробелы в знаниях. Оно располагает возможностью свободного выбора, в первую очередь, программы обучения, а, следовательно, и вуза, в котором реализуются такие программы [5].

Отрадно, что получить образование в таком случае возможно практически не выходя из дома. Изучив курс по той или иной образовательной программе, обучающийся может получить диплом любого вуза. При этом для поступления на выбранное направление не требует конкурса.

Низкая осведомленность потенциальных обучающихся препятствует развитию такого рынка образовательных услуг. Тем не менее, дистанционное

образование с использованием современных компьютерных технологий все больше развивается и становится достаточно популярным среди населения России.

Библиографический список

1. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
2. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии ДОС. Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
3. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Moodle>
4. <https://moodle.org/>
5. *Шабанов А.Г.* Дистанционное обучение в условиях непрерывного образования. Проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс]: монография.— Электрон. текстовые данные. М.: Современная гуманитарная академия, 2009. 284 с.

References

1. A manual for students of pedagogical universities and the system of advanced training of teachers / E.S. Polat, M. U. Buharkina, M. V. Moiseeva, A.E. Petrov. - Moscow: Publishing Center «Academy», 2002. 272 p.
 2. *Selevko G.K.* Modern educational technologies DOC. Tutorial. Moscow: Public Education, 1998. 256 p.
 3. <https://en.wikipedia.org/wiki/Moodle>
 4. <https://moodle.org/>
 5. *Shabanov A.G.* Distance learning in conditions of continuous education. Problems and development prospects [Electronic resource]: a monograph. - Electron. text data . Moscow: Modern Humanitarian Academy, 2009. 284 c.
-

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВ Ф.С. (главный научный редактор) – доктор педагогических наук, профессор, советник при ректорате по педагогическому образованию, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ПУЗАНКОВА Е.Н. (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, проректор по организации образовательной деятельности, 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, начальник отдела сопровождения научных публикаций, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

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);

ГЕЛЛА Т.Н. – доктор исторических наук, профессор, декан исторического факультета, зав. кафедрой всеобщей истории, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

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, руководитель НИИ филологии, 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;

ЛЬБОВА 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, заведующий 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 общей педагогики, 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 Досия, 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 дается 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

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, каб. 237
www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@univ-orel.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 20.03.2019 г.
Дата выхода в свет 26.03.2019 г.
Формат 60х84 1/8 Объем 45 усл. п. л.
Тираж 1000 экз. Цена договорная. Заказ № 23

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, г. Орел ул. Комсомольская, 95
Тел./факс (4862) 74-09-30